

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra Pedagogiky

Diplomová práce

Jiří Horák

Vliv zážitkové pedagogiky na klienty
nízkoprahového zařízení pro děti a mládež

The influence of experiential education to the
clients of the youth club.

Poděkování:

Děkuji PhDr. Jitce Lorenzové za odborné konzultace, cenné rady, připomínky a čas, který věnovala této diplomové práci. Děkuji PhDr. Martinu Buchtíkovi a Mgr. Evě Balážové za čas a praktické i teoretické rady, které se týkaly výzkumu. Děkuji členům mé rodiny a mnoha přátelům, kteří mě podporovali a byli trpělivi s mou osobou při dlouhém psaní této práce. Velké dík si zaslouží má přítelkyně Jana, která mi dodávala odvahu a motivaci, tam kde se má vytrácela. Závěrečné díky patří klientům a kolegům z NZDM Dixie, bez kterých by nebylo možné šetření provést.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem *Vliv zážitkové pedagogiky na klienty nízkoprahového zařízení pro děti a mládež* napsal samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 28. 3. 2011

Jiří Horák

Anotace

Tato teoreticko-empirická diplomová práce s názvem *Vliv zážitkové pedagogiky na klienty nízkoprahového zařízení pro děti a mládež* pojednává v teoretické části o zážitkové pedagogice a tématu nízkoprahových zařízení pro děti a mládež. V praktické části poté spojuje tyto oblasti na praktickém příkladu. Pomocí kvalitativních rozhovorů s účastníky výjezdu, si odpovídáme na otázku: *Jaký význam pro vlastní rozvoj si uvědomují účastníci výjezdu s prvky zážitkové pedagogiky, pořádaného NZDM Dixie?*

Klíčová slova

Zážitková pedagogika

Zkušenost

Reflexe

Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež

Ohrožené děti a mládež

Společensky nežádoucí jevy

Annotation

This theoretical and empirical thesis with title *Influence of experiential education to clients youth club*, it is dealing with the topic of the experiential education and the topic of youth club in the theoretical part. The practical part then connects these areas to the practical example. Using qualitative interviews with participants, we answer to the question: *What is the significance for their development are aware of the trip participants with experiential education components, organized NZDM Dixie?*

Keywords

experiential education, experience, reflexion, youth club, endangered children and youth, socially undesirable phenomena

Obsah:

Seznam zkratk	8
Úvod	9
Teoretická část	11
1 Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež	11
1.1 Historie v České republice	11
1.2 Definice a principy NZDM	12
1.3 Cíle NZDM	14
1.4 Cílová skupina	15
1.4.1 Cílová skupina z pohledu vývojové psychologie	16
1.4.2 Charakteristika cílové skupiny	18
1.5 Nabízené služby	20
2 Zážitková pedagogika	23
2.1 Filozofická a teoretická východiska zážitkové pedagogiky	25
2.2 Historie zážitkové pedagogiky	27
2.2.1 Kurt Hahn	27
2.2.2 Inspirace za hranicemi České republiky	28
2.2.3 Vývoj zážitkové pedagogiky v České republice	29
2.3 Učení prostřednictvím zážitku	32
2.3.1 Teorie komfortní zóny	33
2.3.2 Stav plynutí	34
2.3.3 Kolbův cyklus učení	35
2.4 Cíle zážitkové pedagogiky	37
2.4.1 Znalosti, dovednosti, postoje	37
2.4.2 Využití skupinové dynamiky v zážitkové pedagogice	38
2.4.3 Zpětná vazba	40
2.4.4 Přenesení zkušenosti do praktického života	42
2.5 Zážitková akce	42
2.5.1 Dramaturgie a cíle programu	43
2.5.2 Motivace účastníků	46
2.5.3 Typy her (programů)	48
2.5.4 Bezpečnost zážitkových programů	51
2.5.5 Proces reflexe	53
2.5.6 Hodnocení akce	57

3	Nízkoprahové programy YMCA Praha o.s.	60
3.1	NZDM Dixie	61
	Praktická část	64
4	Empirické šetření	64
4.1	Východiska pro šetření	64
4.2	Výjezd Sloup 2010 – terén pro šetření	65
4.3	Výzkumná otázka a cíl šetření	66
4.4	Strategie šetření	67
4.5	Základní soubor a výzkumný vzorek	67
4.6	Etické aspekty šetření	68
4.7	Metody a realizace šetření	69
4.7.1	Pilotní rozhovory	70
4.7.2	Rozhovory	71
4.7.3	Dotazníky účastníků	72
4.7.4	Dotazníky pracovníků	72
5	Výsledky šetření	73
5.1	Vyhodnocování rozhovorů	73
5.2	Výsledky šetření	74
5.2.1	Očekávání a účast na výjezdech	74
5.2.2	Hodnocení výjezdu	75
5.2.3	Chování a zážitky na výjezdu	82
5.2.4	Dopad výjezdu na účastníky	89
5.3	Závěry z šetření	100
	Závěr	104
	Použitá literatura	105
	Seznam obrázků a tabulek	108
	Přílohy	109

Seznam zkratek

NZDM	Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
ČAS	Česká asociace streetwork
YMCA	Young Man Christian Association – Křesťanské sdružení mladých lidí
ČR	Česká republika
PŠL	Prázdninová škola Lipnice
OB	Outward Bound
FTK UP	Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého
FTVS UK	Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzita Karlova
ZŠ	Základní škola
MČ	Městská část

Úvod

Proč zrovna spojení **zážitkové pedagogiky a nízkoprahového zařízení pro děti a mládež**? Zážitková pedagogika i nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (kontaktní práce) jako metody práce jsou v České republice relativně mladé pojmy. Vidíme každý den děti, které přicházejí do klubu, a to jak své štěstí spatřují v hmotných věcech. Kdo má lepší mobil či značkovější bundu, ten vede a ten dosáhl štěstí. Rychlejší způsob života, i když v rozporu s větším množstvím volného času, přispívá ke konzumaci zážitků. Mnoho lidí si myslí, že zážitek si může prostě koupit, zaplatí horskému vůdci a řekne: „*Dostaňte mě na tu horu, zaplatil jsem za to!*“ Naším úkolem je (nejen) dětem a mládeži, kteří hledají svůj smysl a štěstí, vytrvale pomáhat v jeho hledání, aby neztratily sebe sama a našly se v možnostech dnešní doby. Možná je to právě, metoda zážitkové pedagogiky, která nám pomůže v hledání smyslu. Tato metoda není určitě samospasitelná, ale **může nám pomoci dětem nabídnout zajímavé alternativy**.

Tato diplomová práce s názvem *Vliv zážitkové pedagogiky na klienty nízkoprahových zařízení pro děti a mládež* vznikla na základě mého zájmu o tyto dvě metody (zážitková pedagogika a kontaktní práce). V nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež pracuji již osmým rokem a o zážitkovou pedagogiku se zajímám přibližně pět let. V nízkoprahovém klubu, kde pracuji, pořádáme pro klienty různé akce, výlety a výjezdy. Na těchto akcích právě metodou zážitkové pedagogiky pracujeme, jelikož to však není naší hlavní náplní, mnohdy se po návratu z výjezdu pouze shrnou závěrečné hodnotící dotazníky a tím je program ukončen. Pracovníci si již mohou pouze domýšlet, co v účastnících zůstává po delší době a jaký dopad program mohl mít. Za poslední roky máme mnoho popsanych stran toho, co se při programech děje a několik různých konceptů výjezdů a programů. Systematičtěji zpracovaných záznamů o tom, jak děti vnímají program a co pro ně znamená, je již velice málo.

V posledních několika letech jsem se spolupodílel na škole instruktorů, která připravovala nové instruktory na práci s dětmi na dětských táborech a programech osobnostního rozvoje pro žáky víceletého gymnázia, i zde vidím velký potenciál využití právě této metody. V této práci budu informace čerpat z uvedených zdrojů, ale také ze zkušeností, které mi poskytlo pořádání těchto akcí a několik vzdělávacích kurzů, kterých jsem se zúčastnil jako účastník.

Tato diplomová práce má za **cíl představit obě tyto metody práce a podívat se na praktický příklad spojení těchto dvou metod**. Proto naše hlavní výzkumná otázka zní: **Jaký**

význam pro vlastní rozvoj si uvědomují účastníci výjezdu s prvky zážitkové pedagogiky, pořádaného NZDM Dixie?“

Práce je rozdělena na **dvě hlavní části, teoretickou a praktickou**. V teoretické části si přiblížíme výše zmiňované metody práce. Podíváme se do historie i současnosti nízkoprahových zařízení pro děti a mládež i zážitkové pedagogika, především si však představíme jejich specifika. Tato část práce má za cíl kromě teoretického představení dát také impuls k zamyšlení nad používáním zážitkové pedagogiky, především pro pracovníky nízkoprahových zařízení, proto se podrobněji věnujeme tématu zážitkové pedagogiky.

Praktická část **obsahuje empirické šetření, které se pomocí kvalitativních rozhovorů** s klienty NZDM Dixie (zřizovatel YMCA Praha o.s.) zabývá subjektivním vnímáním **prožité události, získaných poznatků či dovedností a jejich upotřebení v běžném životě**.

Tyto podklady budou sloužit lepšímu porozumění cílové skupině, pro zlepšení těchto programů a přispění do skládačky teorie zážitkové pedagogiky. Osobně také doufám, že práce poslouží jako inspirace dalším pracovníkům a zároveň jako startovací bod k dalšímu systematickému zkoumání dopadu podobných programů alespoň v našem zařízení.

Teoretická část

1 Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež

Na začátku této diplomové práce představíme jeden z hlavních pojmů. Tímto pojmem jsou **nízkoprahová zařízení pro děti a mládež** (dále NZDM). Jako první krátce nahlédneme do historie NZDM v České republice a představíme si definici, principy a cíle NZDM. V této práci však půjde o děti (klienty, uživatele), které navštěvují NZDM, proto se uvedeme charakteristiku cílové skupiny NZDM. V závěru kapitoly se podíváme na služby poskytované v NZDM a možné využití zážitkové pedagogiky.

1.1 Historie v České republice

Historie NZDM je úzce spojena s historií „*streetworku*“ (terénní sociální práce či sociální práce na ulici). Po roce 1989 se v České republice (dále ČR) kromě svobody začaly rozšiřovat i společensky nežádoucí jevy (zvýšená kriminalita, drogová problematika aj.). Na tuto situaci nebyla však společnost připravena dostatkem kvalifikovaných pracovníků.

V roce 1993 jsou zaregistrovány první aktivity streetworkerů (sociálních asistentů). V tomto roce je vládě předložen „*Program sociální prevence*“, o rok později k tomuto materiálu přidán „*Program prevence kriminality*“ a usnesením vlády 341/94 experimentálně zřízena funkce sociálního asistenta. Funkce sociálního asistenta se vytvářela ve státní správě a paralelně i v neziskovém sektoru. Streetworkeri zpočátku pracovali především s drogově závislými. Postupně se tato metoda sociální práce začala rozšiřovat na další cílové skupiny (bezdomovci, děti a mládež, národnostní menšiny...). V letech **1995-2001 bylo zajištěno první rozsáhlejší vzdělávání** pracovníků v této funkci ve spolupráci se Saskou sociální akademií. Právě od roku **1995 začali sociální asistenti budovat zázemí pro své klienty**, v tomto roce také vznikly první kluby. NZDM jsou tedy jedny z nejmladších zařízení, které poskytují sociální služby v ČR. Důležitý faktorem, který pomohl rozvoji NZDM a streetworku, **byly nadační grantové programy** (např. Děti ulice Nadace Open Society Found Praha, Gabriel, Fond mládeže Levi Strauss & Co, Nadace Via), které tuto práci na konci 20. století a na počátku 21. století podporovaly. Dalším mezníkem byl rok 1997, kdy byla **založena Česká asociace streetwork** (dále ČAS). Tato oborová organizace původně sdružovala především pracovníky streetworku, ale s postupným rozvojem NZDM začala zastřešovat i je. V roce 2001 vzniká pod ČASem pracovní skupina, jejímž úkolem bylo především definování standardů a pojmosloví, které měly zásadní vliv na vývoj většiny NZDM. Čechlovský (2005) uvádí jako poslední důležitý mezník osobnosti. NZDM stejně jako jiné služby by se neobešly bez svých zakladatelů, průkopníků a lidí, kteří se i dnes stále

snaží tento obor rozvíjet (blíže viz Čechlovský, 2005 či Bednářová in Éthum, 1999, č. 22, s. 19-22).

Výše uvedené zdroje uvádějí historii přibližně do roku 2004, pojďme se ještě stručně podívat na nedalekou minulost. **Od roku 2002 začínají vznikat regionální pracovní skupiny.** Cíle těchto skupin mohou být rozdílné, většinou se však sdružují kvůli sdílení informací a dalšímu rozvoji ve svém kraji. Na počátku roku 2011 je založeno již 6 krajských pracovních skupin¹. V roce **2005 je také vydána publikace „Pojmosloví – Nízkoprahových zařízení pro děti a mládež“.** Tento materiál je dále upravován, a to také v souvislosti s vydáním Zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb., který vešel v platnost 1. 1. 2007 a **definitivně zařazuje NZDM do spektra sociálních služeb.** Pojmosloví NZDM je aktualizováno a znovu vydáno v roce 2008. Od roku 2005 ČAS ve spolupráci s dalšími subjekty pořádá ve velkém měřítku vzdělávání pro pracovníky, které běží až dodnes (blíže viz Čechlovský a Racek, in Kontaktní práce, 2007, s. 305-306). Během **roku 2006 jsou také zpracovány „Standardy kvality sociální služeb pro NZDM“**, na které již v tomto roce navazují hodnocení kvality poskytování služeb. Tímto hodnocením musí projít všechna NZDM, která se chtějí stát členy ČAS. Toto hodnocení nejenom pomáhá jednotlivým zařízením v rozvoji, ale také je připravuje na hodnocení, které je realizováno MPSV u všech sociálních služeb. Toto hodnocení je na dobu určitou a zařízení jím musí procházet opakovaně. Od roku 2006 až do dnes je velkým donátorem Nadace Vodafone, která podporuje nejenom NZDM, ale také projekty klientů těchto zařízení. Za jednu z posledních zmínek stojí fakt, že v **roce 2007 byla vydána publikace „Kontaktní práce“**, která je souborem starších textů publikovaných především v bulletinu Éthum², ale i textů nových a dává tak ucelenější pohled na tuto oblast. V roce **2010 je vydáno pokračování „Kontaktní práce 2010“.**

1.2 Definice a principy NZDM

NZDM jsou zařízení, **poskytující služby dětem a mládeži, které jsou ohroženy sociálně nežádoucími jevy nebo se ocitly v obtížné životní situaci** a nejsou ochotny či schopny využívat jinak dostupné služby. Kluby by však neměly dlouhodobě nahrazovat svým klientům tyto dostupné služby v jejich okolí. Stejně jako zážitková pedagogika se NZDM snaží rozvíjet kompetence, které slouží k řešení životní situace klienta.

¹ Moravskoslezský kraj, Královéhradecký kraj, Vysočina a Jihomoravský kraj, Zlínský kraj, Praha a Pardubický kraj. Také vzniká Fórum terénní práce, které sdružuje pracovníky streetworku.

² Éthum byl bulletin pro sociální prevenci, pomoc a intervenci.

Jednu z definic NZDM můžeme najít ve výše zmíněném Zákoně o sociálních službách, který je zařadil do služeb sociální prevence §53. NZDM pak definuje §62, ve kterém se píše o charakteru i o cíli zařízení. V Zákoně o sociálních službách (2008, §62) se píše: *„Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež poskytují ambulantní, popřípadě terénní služby dětem ve věku od 6 do 26 let ohroženým společensky nežádoucími jevy. Cílem služby je zlepšit kvalitu jejich života předcházením nebo snížením sociálních a zdravotních rizik souvisejících se způsobem jejich života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace. Služba může být poskytována osobám anonymně.“*

Stejně jako jiná nízkoprahová zařízení³ se hlásí k **principu nízkoprahovosti**. Obecně se jedná o **odstranění všech bariér** (sociálních, technických i psychologických) **pro vstup dětí**. Konkrétní charakteristiky nízkoprahovosti při čerpání běžných služeb na klubu vypadají následovně:

- **Bezplatnost** – služby jsou poskytovány zdarma.
- **Anonymita** – příchozí nemusí poskytovat žádné osobní údaje.
- **Služba je poskytována všem** – kdo spadají do cílové skupiny, bez ohledu na pohlaví, barvu pleti, náboženské přesvědčení, ...
- **Časová dostupnost** – doba poskytování služby je co nejvíce přizpůsobována cílové skupině.
- **Prostorová dostupnost** – prostředí, ve kterém jsou služby poskytovány, by mělo být podobné přirozenému prostředí, ve kterém se cílová skupina pohybuje.
- **Bezpečí** – vytváření bezpečného prostředí pro poskytování služby souvisí jak s prostorovou dostupností tak i anonymitou.
- **Dobrovolnost** – není potřeba žádná forma registrace, pravidelné využívání služeb či aktivita při zapojení do činností.
- **Flexibilita** – služba i pracovníci se rychle přizpůsobují potřebám klientů.

Tyto principy by měly dodržovat všechny nízkoprahové kluby. Konkrétní charakter NZDM určuje lokalita a cílová skupina, která ho navštěvuje. Tyto principy jsou tedy základní charakteristiky a nikoli konkrétní nařízení (srov. Pojmosloví – Nízkoprahových zařízení pro děti a mládež, 2008, s. 5.). Některých těchto principů se klienti musí vzdát, pokud chtějí využívat návazné služby, jako jsou např. výlety či výjezdy. Na těchto akcích většinou platí motivační poplatky a vyplňují přihlášku, na které jsou osobní údaje nutné pro účast na akci.

³ Terénní programy – streetwork, kontaktní centra, komunitní centra, nízkoprahová denní centra, ...

A čím se liší nízkoprahové služby od ostatních? Na tuto otázku odpovídá např. Klíma (in Jedlička a kol., 2004, s. 377-385), který jmenuje tři základní hlediska. Tato hlediska jsou **pragmatičtěji formulované cíle, dostupnost služby a specifický přístup pracovníků**. Herzog (in Kontaktní práce, 2007, s. 178-187) nabízí ještě několik pohledů na oblasti, které nízkoprahovost ovlivňuje, a dále je zde rozebírá. Mluví o nízkoprahovosti v kontextu cílových skupin a jejich žitých skupinových norem, v kontextu kontaktní práce, reálné dostupnosti, pragmatického nastavování cílů a šetrného nakládání s údaji.

1.3 Cíle NZDM

Přestože je již NZDM zakotveno v Zákoně o sociálních službách a musí naplňovat Standardy kvality sociálních služeb, potýká se stále s živými a diskutovanými tématy (zakázka společnosti x zakázka klienta, volnočasové x sociální zaměření služby, sociální práce x sociální pedagogika a mnoho dalších). Tato témata a diskuze jsou velice důležité, díky nim si pracovníci klubů uvědomují, kam patří a co je jejich cílem. Už však není důležité, aby NZDM byly nutně zaškatulkovány v nějaké přihrádce.

NZDM zasahuje do mnoha oblastí života, ve kterých se svým klientům snaží pomáhat orientovat, proto také jejich cíle nejsou pouze z jedné oblasti. Tento fakt je velká výhoda, zároveň je to však jedno specifikum NZDM, které **klade na pracovníky větší nároky**. Pro stanovování cílů NZDM by měla platit podobná pravidla jako u zážitkové pedagogiky, které níže rozebereme. Konkrétní cíle si každý klub definuje samostatně a měly by být minimálně **specifické, měřitelné a termínované**, aby si pracovníci mohli po určité době rekapitulovat svoji práci a zjišťovat naplnění cílů. U některých klientů se o konci jejich „příběhu“ ani nedozvíme, což může v dlouhodobém horizontu vést až k vyhoření pracovníků. Vzhledem k tomu, že nemusíme výsledky naší práce znát, o to důležitější je se soustředit na cíle, které můžeme vyhodnotit, a připomínat si příklady dobré praxe. Cíle by dále měly kopírovat zakázku klientů, měly by být **všemi akceptované** (klienty, pracovníky, zřizovatelem, donátory, veřejností, městskou částí...) a reálné vzhledem ke schopnostem klienta a množství případů na pracovníka.

Obecné cíle NZDM můžeme najít opět v Pojmosloví NZDM, (2008, s. 4).

„Cílem NZDM je dětem a mládeži zabezpečit:

- *podporu pro zvládnutí obtížných životních událostí,*
- *snížení sociálních rizik vyplývajících z konfliktních společenských situací, životního způsobu a rizikového chování,*
- *zvýšení sociálních schopností a dovedností,*

- podporu sociálního začlenění do skupiny vrstevníků i do společnosti, včetně zapojení do dění místní komunity,
- nezbytnou psychickou, fyzickou, právní a sociální ochranu během pobytu v zařízení a podmínky pro realizaci osobních aktivit,
- zlepšovat kvalitu jejich života,
- předcházet nebo snížit zdravotní rizika související s jejich způsobem života,
- lepší orientaci v jejich sociálním prostředí,
- podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace. “

O všech těchto cílech píše i Klíma (in Jedlička a kol., 2004, s. 378-379) a dodává další cíl: „Snižování nebezpečí sekundární deviace a patologizace nebo nepřiměřeného paušálního hodnocení – označování určitých dospívajících...“

Tuto kapitolu zakončíme společně s Petrem Klímou (in Jedlička a kol., 2004, s. 362), který upozorňuje na stále se zvyšující **sociálně preventivní význam sociální práce i sociální pedagogiky**, místo soustředění se na problémové životní situace. Klíma dále říká: „*V kontextu sociálních služeb nejde o to věnovat se obtížím, které člověk způsobil či způsobuje, ale které člověk má.*“ Naším úkolem tedy není, se společně více než je třeba, zabírat minulostí, kterou již nemůžeme změnit. Společným cílem je řešit aktuální nepříznivou situaci a tím zajistit její další neprohlubování. Na stejné straně Klíma dále říká: „*Zájem sociální pedagogiky o to, co bychom mohli označit jako sociální zdraví dětí a mládeže, předpokládá, že neuvízneme pouze v situačních, epizodických intervencích či opatřeních na deviantní nebo sociálně patologický jev.*“ V NZDM, stejně jako v jiných sociálních službách, bychom se měli zaměřovat na celého klienta nikoli pouze na jeho problém. Nemělo by jít primárně o odosobnění problému, se kterým klient přichází. Každý klient a jeho potíže a potřeby jsou individuální, a my bychom k němu tak měli přistupovat. Zakázku, se kterou klient přichází, bychom měli společně definovat, nikoli vždy okamžitě postupovat dle zajetých kolejí.

1.4 Cílová skupina

Pojďme se společně podívat, kdo stojí ve středu našeho zájmu při psaní této práce a komu jsou určeny nízkoprahové kluby. Jak můžeme vidět již se samotného názvu NZDM, jsou **cílovou skupinou děti a mládež**. Tato nejjobecnější charakteristika však nemůže stačit ani pro tuto práci ani pro jednotlivé kluby. Určování charakteristiky dětí a mládeže, které navštěvují NZDM, je asi jeden z nejproblematičtějších procesů. Musíme dávat velký pozor, abychom místo definice naší cílové skupiny, která ulehčuje „ušít“ naše služby na míru, naopak nesklouzli pouze ke stigmatizaci dětí, které do klubu chodí. V období dětství a

adolescence se stává potencionálním klientem NZDM takřka každý jedinec. Socializace v tomto období vypadá více jako bouře než poklidný vývoj. Úkolem NZDM je tedy, aby jedinec a jeho okolí touto bouří propluli s co nejmenšími újmami. Změny, které se u jedinců v období dějí ve fyziologické, psychické i sociální oblasti, jsou jedny z nejdynamičtějších v životě člověka.

1.4.1 Cílová skupina z pohledu vývojové psychologie

Podívejme se na **problematiku dospívání z pohledu vývojové psychologie**, abychom této cílové skupině lépe rozuměli a mohli tak identifikovat možné problematické oblasti, které děti a mládež zažívají.

Socializace

Socializace jako proces vývoje osobnosti je celoživotní proces, jehož velká část se děje právě v období dětství a dospívání. Koťa (in Jedlička a kol., 2004, s. 15) říká: „*Socializace je širším pojmem než výchova a obsahuje veškeré vědomé i nevědomé, přírodní i společenské vlivy, které působí na osobností vývoj.*“ Jedná se o **proces zespolečnění**, kdy jedinec přebírá především hodnoty, normy a vzorce chování společnosti, do které se narodil. Jedinec však není součástí pouze velké společnosti, ale i jejích menších částí, proto jako hlavní činitelé socializace můžeme označit **rodinu, skupiny vrstevníků, školu, volnočasové instituce, masmédia** a další. Proces socializace je také ovlivněn do určité míry osobností jedince a jejími vrozenými faktory. Jedinec může v socializaci selhávat. Toto selhání se pak může projevovat různými způsoby více či méně nebezpečnými pro jedince i společnost. Zda se na úspěchu či selhání socializace podílí **více dědičnost a přirozenost**, nebo převážně **zkušenost a učení**, není až tak důležité. Je však důležité si obě tyto složky uvědomovat při (sociálně) pedagogickém působení (blíže viz Koťa in Jedlička a kol., 2004, s. 15-20 a 36-59).

Na socializaci (vývoji) jedince se můžeme dívat také z pohledů různých teorií, které popisují, jak vývoj probíhá. Jeden z mnoha přehledů teorií, který může poskytnout informace o vývoji jedince, uvádí Vágnerová (2005, s. 36-55), která se zabývá vývojovou psychologií. Autorka rozděluje teorie do tří hlavních směrů. **Psychodynamické teorie vývoje osobnosti**, které zohledňují ve vývoji jedince vrozené dispozice, sociální i emoční zkušenosti (Freud, Erikson, Jung). **Teorie kognitivního vývoje** se zaměřují na jednu oblast vývoje kognitivních schopností (Piaget a autoři navazující na něj např. Pascalová-Leonová, Fisher). **Teorie socializačního vývoje založené na učení** – jedná se především o směry založené na behaviorismu a teorii sociálního učení (např. Vygotsky, Selman).

Socializace je některými autory (např. Cooley, Mead či Berne) spojována s různým pojetím hraním her a hraním rolí. Tato pojetí se mnohdy rozcházejí v chápání smyslu hraní těchto her. Mohou nám však pomoci lépe pochopit proces socializace a nápomocné mohou být i u realizace zážitkové pedagogiky. **Mead například identifikoval dvě fáze socializace (play a game) skrze hru.** První fáze je **hraní** na něco. Tato fáze probíhá **bez předem daných pravidel a jedinec jí může hrát sám.** Dítě si hraje na maminku, doktora či bagristu. Dítě může vystupovat v několika rolích a může je také rychle měnit. Měněním rolí se dítě učí přebírat různé role a zároveň se učí nahlížet na sebe skrze tyto osoby. Druhá fáze je pro naši práci více zajímavá, jedná se o **hru**. Jedinec si nehraje již sám a pro hru potřebuje i spoluhráče (protihráče). **Hra v této fázi má svá pravidla, normy chování i komunikace.** Jedinec soupeří s ostatními, snaží se do nich vcítit, získává náhled na sebe a těmito interakcemi si utváří své „**sociální já**“⁴ (blíže viz např. Kořa in Jedlička a kol., 2004, s. 27-33 či Fafejta in Gymnasion č. 6, 2006, s. 24-30).

Adolescence

Období **adolescence (dospívání)** je vymezeno **10-20 rokem života**, překrývá se tedy částečně se středním a starším školním věkem. Toto období spojuje dětství a dospělost a rozdělujeme ho na: **ranou adolescenci (pubescence)** od 11 do 15 let a **pozdní adolescenci** od 15 do 20 let. Jedinec, jak jsme si řekli výše, prochází změnami ve všech třech hlavních oblastech: **biologické, psychologické i sociální**, které se navzájem ovlivňují. Jedinci se chtějí co nejrychleji zbavit dětství a zařadit se mezi dospělé (blíže viz Vágnerová, 2004, s. 321-325). Počátek tohoto období je spojen především **se změnami v tělesném dospívání.** Hormonální změny v těle velice ovlivňují změny emocionální. Tyto změny obecně snášejí hůře dívky, u kterých vývoj probíhá pozvolněji, a provázejí je pochybnosti o jejich vzhledu. Toto tvrzení potvrzuje například Smékal a Macek (2004, s. 116), kteří píší: „*Také se ukazuje, že časněji dospívající dívky jsou náchylnější k sociálně a zdravotně rizikovému chování. Dobré vztahy mají především se staršími chlapci (muži), vztahy s vrstevnicemi (které ovšem tak časně nedospívají) se zhoršují.*“ O rychlejším dospívání svědčí například i složení klientely NZDM, které se skládá spíše ze starších chlapců a mladších dívek. Dívky z klubů odchází většinou okolo 17. roku, chlapci však tyto služby využívají i okolo 20. let.

Během puberty kromě fyzických změn se **starší pubescenti snaží odlišit od ostatních dětí a dospělých a snaží se přizpůsobovat pozitivní referenční skupině.** Toto odlišení

⁴ Mead rozlišoval dvě části **já** (Self) mezi **sociálním já** (Me), kterému záleží na pohledu ostatních, a **osobním já** (I), které je více impulzivní a zaměřené na sebe.

probíhá nejen úpravou zevnějšku, ale i hodnotového žebříčku. Proto se většina pubescentů snaží zařadit k určité subkultuře a tím se vymezit proti většinové společnosti. Dospívající se vymezují proti autoritám a odmítají své podřízené postavení. Pubescenti **bývají nekompromisní a velice kritičtí**, a proto neustále polemizují s názory autorit a pravidly. Toto polemizování je bohužel mnohdy chápáno negativně a je zbytečně rychle ukončeno a uzavřeno s odmítnutím. V těchto případech poté vznikají konfliktní situace, ze kterých adolescent může vycházet velice ukřivděný. U adolescentů bychom měli pamatovat na slova, která píše Kořál (in Jedlička, 2004, s. 30): „*Funkcí socializace není utlumit a potlačit mocné protispolečenské impulzy, ale vytvořit instrukce chování, bez nich by byl vývoj osobnosti významně omezený a ochuzený.*“

Adolescent se vymezuje proti autoritám, ve kterých měl do nynějška jistotu (rodina, škola apod.) a snaží se **najít své nové „Já“, novou pozici a tím i novou jistotu**. Smékal a Macek (2003, s. 191) k tomuto tématu píší: „*Adolescent se ztotožňuje se skupinou vrstevníků a snaží se nalézt mezi nimi místo. Pro vývoj osobní identity je charakteristické hledání odpovědi na otázky: Kdo jsem? Kam jdu? Jaký jsem? Kam patřím?...*“

Na přelomu rané a pozdní adolescence (ukončení povinné školní docházky), čeká na dospívající rozhodnutí o **profesním směřování**, které částečně určuje jejich budoucí sociální postavení. Během tohoto období mnoho z jedinců také zažije ukončení profesní přípravy a tím částečnou ekonomickou nezávislost. Vstup do pozdní adolescence je spojen s pohlavním dozráním a tím také mnohdy se **začátkem pohlavního života**. Během dospívání se rozvíjejí **vztahy s vrstevníky a především s opačným pohlavím**. Období je postupně provázeno získáním nové identity, které je někdy provázeno zkoušením různých vzorců chování. Získáním své identity se také většinou na konci dospívání stabilizují vztahy s rodiči (blíže viz Vágnerová, 2004, s. 323-325). Tuto dobu dobře charakterizuje například Erikson (dle Macka, 2003, s. 18), který ve svém modelu postupného plnění osmi vývojových úkolů charakterizuje toto období jako **identita versus zmatek**.

1.4.2 Charakteristika cílové skupiny

Méně obecnou charakteristiku cílové skupiny NZDM než děti a mládež, může poskytnout Zákon o sociálních službách, který říká, že NZDM poskytují služby **dětem a mládeži ve věku 6-26 let**, kteří jsou **ohroženi společensky nežádoucím jevy**. Málo nízkoprahových klubů poskytuje služby takto širokému věkovému spektru, výjimkou jsou kluby, které se zaměřují například na romskou klientelu, kdy se sourozenci navzájem hlídají a musí být spolu. Většina klubů se zaměřuje na cílovou skupinu mezi 13-18(20) lety, druhou

nejčastější cílovou skupinou z hlediska věku jsou menší děti od 6-13(15) let. Toto rozdělení je především z důvodů kapacity poskytování služeb, i z důvodů praktických (přenášení negativních návyků mezi skupinami). Stejně tak si klub svou cílovou skupinu vymezují většinou geografickou lokalitou (např. Praha 7, Jičín apod.).

Druhou charakteristikou, o které se zákon zmiňuje, je ohroženost **společensky nežádoucími jevy** (dříve sociálně patologickými jevy). Společensky nežádoucími jevy můžeme rozumět u naší cílové skupiny **především experimentování či užívání návykových látek, vandalismus, šikana, drobná kriminalita apod.** Cílová skupina NZDM je tedy těmito jevy **více ohrožena**, proto je také možno slyšet o ohrožených či rizikových dětech a mládeži. Používání pojmu **ohrožené děti je vhodnější**, protože pojem rizikové děti působí velice negativně a může být zavádějící. V této souvislosti můžeme **mluvit o rizikovém chování**, které ohrožuje jak jedince, tak i jeho okolí.

Problematika ohrožených (rizikových) dětí a mládeže se začíná postupně objevovat v západní společnosti v posledních dvou stoletích. V tomto období se na vzniku podílejí různé společenské změny např. průmyslová revoluce, zvyšující se urbanizace, migrace obyvatelstva, stále větší nároky na vzdělání a kvalifikaci.

Tento problém narůstá také se **zvětšováním množství volného času a s obtížemi se v něm zorientovat** (blíže viz Hofbauer, 2004, s. 45 či Pávková a kol., 1999, s. 26). Hofbauer (2004, s. 27) uvádí poměr potřebnosti času na biologické potřeby, práci, povolání a času k dispozici. Pro ilustraci zde uvádíme srovnání stavu okolo roku 1800 (41 % x 34 % x 25 %) a 90. let 20. století (40 % x 9 % x 51 %). Dětský volný čas má však oproti tomu dospělému své specifikum v tom, že z výchovných důvodů **je žádoucí ho ovlivňovat** (srov. Pávková a kol., 1999, s. 15). Trávení volného času ve velkých městech má svou výhodu v široké nabídce, bohužel se však potýkáme i s nevýhodami. Jednou z nevýhod je již zmíněná obtížná orientace v nabídce a druhým **rizikem je anonymita, kterou dětem a mládeži velké město poskytuje**. Hofbauer (2004, s. 30) píše: *„Město je však prostředím, v němž převažuje anonymita a odtažítost sociálních vztahů, někdy také nezávaznost a nezodpovědnost vzhledem k sobě i svému okolí a projevující se sociálně patologické jevy.“* **Další charakteristikou většiny klientů NZDM je tedy větší množství volného času, který tráví spíše pasivním způsobem a nezapojoování se do běžných zájmových aktivit.**

Staníček, Syrový, Herzog (in Kontaktní práce, 2007, s. 87-90) nabízejí čtyři úrovně (abstraktní, obecná, konkrétní a pracovní) definování cílové skupiny v rámci pojetí práce zaměřené na člověka. Radí definování primárně dle znaků osob klientů (věk, pohlaví, subkultura, národnostní menšina atd.). Druhotné znaky by se měly týkat problémového jevu.

Důležité je říci, že v centru zájmu většiny NZDM je kromě jedince většinou celá skupina, proto je pro pracovníky důležité umět pracovat se skupinou a dynamikou v ní.

Herzog (in Kontaktní práce, 2007, s. 89-90) uvádí možnosti jak definovat sekundární znaky cílové skupiny. Jedná se o tři oblasti. O dvou z nich jsme si řekli již výše. **Vývojové úkoly**, se kterými se dospívající musí vyrovnat, a **rizikové chování dospívajícího**, kterého se dospívající dopouštějí většinou během plnění vývojových úkolů. Toto rizikové chování bývá v některých případech spojeno se selháváním plnění úkolů, v určité míře je však v tomto období „normální“ vzhledem k hledání své nové identity. Poslední oblastí, které definují cílovou skupinu, jsou **obtížné životní situace**, mezi které se řadí obtížné životní události (rozpad rodiny, školní potíže...), konfliktní společenské situace (spojené především s rizikovým chováním), omezující životní podmínky (souvisí především se špatným sociálním zázemím).

Vše co jsme zmínili, jsou charakteristiky cílové skupiny NZDM. Jedinec, který chce využívat služby NZDM, nemusí rozhodně splňovat všechny tyto charakteristiky. Pro využívání služeb by měl jedinec splňovat primární znaky a poté některý ze sekundárních nebo jím být ohrožen. Konkrétní charakteristika cílové skupiny pro každý klub je důležitá především pro pracovníky. Dobrá definice (nikoli však rigidní) říká, **zda daný jedinec do cílové skupiny patří a s čím mu můžou pomoci v rámci společně stanovených cílů a nabízených služeb.**

1.5 Nabízené služby

V této kapitole představíme spektrum činností, které se v NZDM konají a zasadíme do nich možné programy s prvky zážitkové pedagogiky. Pracovníci NZDM poskytují svým klientů jednotlivé služby (intervence či výkony). Oblastí, ve kterých NZDM působí, opět definuje Zákon o sociálních službách. Tato tematika je dále rozpracována Vyhláškou č. 505/2006 Sb. konkrétně §27 Nizkoprahové zařízení pro děti a mládež. Dle zákona jsou čtyřmi základními oblastmi činností:

- a) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,*
- b) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,*
- c) sociálně terapeutické činnosti,*
- d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.*

V literatuře můžeme nacházet různá rozdělení oblastí poskytování služeb. Na tomto místě je použito rozdělení, které poskytují Racek a Herzog (in Kontaktní práce, 2007, s. 325-328):

- **pobyt v zařízení** (jedná se o poskytnutí prostoru, bez kterého by nemohly být poskytovány další služby),
- **sociální služby** (kontaktní práce, situační intervence, informační servis, poradenství, krizová intervence, skupinová práce, ...),
- **preventivní a pedagogické výkony** (programy specifické prevence, jednorázové či dlouhodobé programy, doučování),
- **výkony oblasti tzv. volnočasových aktivit** (jedná se o činnosti, které nespadají do jiných výkonů a poskytují klientům náplň volného času).

V upraveném Pojmosloví NZDM (2008, s. 5-8) vidíme vyjmenované podobné služby, nejsou však rozděleny do zmíněných čtyř kategorií. Důležité na tomto místě je říci, že by neměly být upřednostňovány některé služby před ostatními. Všechny tyto služby k NZDM neodmyslitelně patří a měly by se navzájem doplňovat v případě zájmu a potřeb klienta.

Vzhledem k tématu této práce se blíže podíváme na **programy specifické prevence a dlouhodobé programy**. Během těchto programů může být využívána právě metoda zážitkové pedagogiky, která se v mnoha případech jeví více než vhodná.

Programy specifické prevence bývají v NZDM časté a obecná témata jsou podobná (např. drogy, bezpečný sex, gamblerství, trestné činy). Konkrétní provedení (diskuze, letáčky, exkurze či výjezdy) a témata (nebezpečí marihuany, pohlavně přenosné choroby a další) by již měly reagovat na potřeby klientů daného klubu – na tomto místě nezapomeňme na určení cíle programu. K programům specifické prevence v NZDM (blíže viz Herzog, in Kontaktní práce, 2007, s. 257-265 či Hořava, Herzog, Kotová, in Kontaktní práce, 2007 s. 267-272).

Dlouhodobé programy mohou být zaměřeny také směrem k preventivním tématům nebo mohou reagovat na osobnostně-sociální rozvoj jedince a práci se skupinou, především na skupinové normy. Tyto programy se soustředí tedy především na rozvoj znalostí, dovedností, postojů a chování. Pro přípravu těchto programů platí velice podobná pravidla jako pro přípravu zážitkové akce. Na dlouhodobé programy, které **probíhají pravidelně**, mohou navazovat vícedenní výjezdy, kdy máme více času jít do hloubky témat. Dlouhodobé programy mají v NZDM zvláštní postavení, a to i vzhledem k tomu, že většinou zvyšují nízký práh – např. přijít v určitý čas, dodržovat další pravidla apod. **Programy však mají několik velkých výhod**, jako jsou např. otevření témat, prostor pro práci s konkrétní skupinou, budování vztahu mezi klienty a pracovníky. **Nevýhodami** může být určité omezení běžného

provozu klubu (pokud není realizovaný mimo běžnou otevírací dobu) či poskytnutí služeb méně klientům, většinou pracujeme se skupinou do 15. účastníků.

2 Zážitková pedagogika

Pojďme se nyní společně podívat na pojem *zážitková pedagogika*, který je pro tuto práci velice důležitý. Zážitková pedagogika je dnes hojně používaný pojem a za několik posledních let se stal velký posun v pokusech o jeho zakotvení. Různorodost chápání pojmu však stále trvá, a to vzhledem k používání mnoha příbuzných pojmů různými organizacemi i vzájemným polemikám jednotlivých autorů, které zároveň snad přispějí k jeho vyjasnění. Naším cílem však není v této práci příliš polemizovat s různými autory o českém či cizojazyčném pojmosloví (blíže viz např. Turčová, In Gymnasion č. 8, 2008, s. 23-35.). Pojďme se tedy podívat, jak budeme rozumět zážitkové pedagogice v této práci.

Pojem zážitková pedagogika se skládá ze dvou slov **pedagogika** a **zážitek** (zážitková). Slovo pedagogika získal český jazyk díky řeckému slovu Paidagógos, kde Pais znamená „hoch“ a Agó „vedu“. Jednalo se tedy o vzdělaného otroka starajícího se o syna svého pána. Z řečtiny se toto slovo přeneslo i do antické latiny, s rozšířením jeho významu i na učitele či vychovatele (srov. Průcha, 1997, s. 14).

Holec (1994, s. 6) píše: „*Pedagogika, andragogika či gerontagogika. Všechna uvedená slova mají koncovku - agogika. Agogé znamená v řečtině úsilí, ale i zápas, agein vést, táhnout a citoslovce Age! - vzhůru, vpřed. A tak se objevuje pojem agogika, která se zabývá celistvou výchovou a hledá východiska, na nichž stojí výchovné úsilí a jeho jednotlivé metody či techniky pro každý věk člověka.*

Pojem pedagogika může být vysvětlován několika definicemi, avšak snad ve všech z nich se budou vyskytovat pojmy **výchova a vzdělání**. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 160): „*V odborném významu věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti,...*“ **Pedagogiku tedy na tomto místě nechápeme jako praktické působení na jedince**. Tuto vědu a výzkum můžeme poté dělit na mnoho podoborů: obecná pedagogika, speciální pedagogika, sociální pedagogika, ... **Jako jeden z podoborů můžeme tedy chápat i pedagogiku zážitkovou.**

Jako **praktické působení chápeme pojem výchova**. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 277) o výchově píší: „*Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji...*“

Dalším pojmem je **vzdělání**, které je někdy oddělováno od vzdělávání jako procesu získávání znalostí. Tyto pojmy výše zmiňovaní autoři pojmají pěti způsoby: osobnostní, obsahové, institucionální, socioekonomické a procesuální pojetí (viz podle Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 292).

Impulz k většímu zamyšlení nad vymezením tohoto pojmu dává Ivo Jirásek (blíže viz Jirásek, in Gymnasion⁵ č. 1., 2004, s. 6-16). Jirásek se snaží začlenit zážitkovou pedagogiku do systému pedagogických směrů, a dále se zabývá pojmy *pedagogika volného času*, *výchova v přírodě*, *výchova výzvou*, *zážitková pedagogika*, *výchova prožitkem* apod. Autor se na závěr svého článku zabývá rozlišením pojmů **zážitek a prožitek**.

Z pohledu češtináře bychom mezi slovy prožitek a zážitek těžko hledali nějaký rozdíl. V odborné literatuře můžeme však najít rozdíl následující. Slovo **prožitek je vztaženo k přítomnému prožívání**, naopak slovo **zážitek nastupuje až poté co prožitek uplyne do minulosti** a my se k němu vracíme. Zážitková pedagogika je tedy teoretické postižení oboru, oproti tomu je výchova prožitkem praktické působení, jehož **cílem je získání zkušenosti, která bude uplatněna v budoucím jednání**. Důležité je také říci, že **zážitek by v zážitkové pedagogice nikdy neměl být cíl, ale prostředek** (srov. Jirásek, 2004. s. 15).

Podívejme se ještě jak Hartl a Hartlová (2007, s. 701) definují **zážitek**: „*Každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný, zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka.*“ Hartl a Hartlová (2007, s. 461) definují i **prožívání**: „*psych. jev charakt. proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duš. obsahu; je přísně individuální, těžko sdělitelné, ...*“

Než ukončíme tento krátký vhled do pojmosloví, uvedme ještě jednu **krátkou úvahu o prožitku a jeho místu v pedagogice**, kterou uvádí Jan Neuman⁶ a nabádá nás k důležitému zamyšlení (srov. Neumann, 2007. s. 24). Pokud budeme považovat **prožitek za něco významného**, nemůže se jednat o něco pomíjivého, ale o něco co v nás zanechává důležitou stopu a má trvalý dopad. Za posledních 10 let se potvrzuje význam prožitku v pedagogice, jeho konkrétní přínos však stále nemůžeme přesně vysvětlit. Přikládání až přílišnému významu se může tedy stát, že **dojde až ke „zpedagogizování“ prožitku**, tím že z něj za každou cenu uděláme didaktickou pomůcku v umělém prostředí a z prožitku se tak vytratí jeho přirozenost a autentičnost. Mnoho z nás vyrůstalo ve skautských či jiných oddílech a táborech, kdy většina vedoucích a instruktorů neměla ponětí o zážitkové pedagogice či

⁵ Gymnasion je časopis, který vydávala od roku 2004 Prázdninová škola Lipnice. Tento časopis vychází jedenkrát za půlroku a jeho cílem je výměna metodických, vědeckých i praktických zkušeností, které se týkají zážitkové pedagogiky. Zmíněný autor článku Ivo Jirásek je kromě jiného šéfredaktor tohoto periodika. V létě 2009 vyšlo zatím poslední číslo pod hlavičkou Prázdninové školy.

⁶ Doc. PhDr. Jan Neuman, CSc. Narodil se v roce 1938, přednáší na Fakultě tělesné výchovy a sportu UK v Praze. Spolupracuje s FTK UP Olomouc. Je autorem mnoha publikací, které se týkají výchovy prožitkem, uváděním her apod.

reflexi, stejně však na tyto zážitky vzpomínáme dodnes a neseme z nich mnoho zkušeností do dalšího života. V dnešní terminologii bychom tento typ akcí nazvali „**výchova v přírodě**“, kterou můžeme především v českém prostředí považovat za předchůdce zážitkové pedagogiky, bez níž by česká zážitková pedagogika vypadala úplně jinak (blíže viz kapitola *Historie zážitkové pedagogiky*).

Na konec je důležité zmínit, že mnoho **programů** (na počátku vzniku zážitkové pedagogiky výhradně) **se odehrává v přírodě**, je **spojeno s pohybem, dobrodružstvím** a s určitou mírou subjektivního **nebezpečí**.

V této práci tedy budeme **chápat zážitkovou pedagogiku jako jeden z podoborů pedagogiky, která se zabývá výchovou a vzděláním. K výchově a vzdělání používáme jako prostředek prožitek**, který se posunem do minulosti mění na **zážitek**, a jeho reflexi z něj **získáváme zkušenost**, kterou **uplatňujeme v budoucnu**. Naše působení se **soustředí především na dovednosti, postoje a znalosti jako tři základní složky člověka** (srov. Jirásek in Gymnasion č. 1, s. 6-16 či Pelánek, 2008, s. 18-20).

2.1 Filozofická a teoretická východiska zážitkové pedagogiky

V předchozí kapitole jsme mluvili o zážitkové pedagogice především v kontextu pedagogiky. Zážitková pedagogika má však kromě pedagogických aspektů také filozofické, sociologické či psychologické aspekty, na které se postupně podíváme. Věnovat se historii zážitkové pedagogiky by mohlo být na samostatnou práci, jestliže však chceme používat něco v praxi, je dobré znát, alespoň okrajově z čeho tato praxe vychází, proto se na několika dalších stranách podíváme do minulosti, v níž by zážitková pedagogika mohla hledat své kořeny.

Teoretická východiska můžeme hledat v daleké historii ještě před naším letopočtem. U mnohých kmenů, můžeme sledovat zkoušky odvahy a iniciační rituály. Všestranný rozvoj těla i ducha ve starověkém Řecku (tzv. „kalokagathia“ = krásný a dobrý) či Římě (tělesný pohyb jako podmínka pro rozvoj jedince). Ve středověku byl pohyb a tělesná cvičení jedním ze základních prvků rytířské výchovy. V době renesance a návratu k ideálu středověku se opět podporuje rozvoj těla a mysli, v této době jsou zakládány různé školy s těmito ideály např. V. R. de Feltre a jeho „škola radosti“ (blíže viz Neumann, 1999, s. 20-22).

V našem stručném výčtu nezapomeňme na našeho nejznámějšího pedagoga **Jana Ámose Komenského, který nejenom přikládal význam přírodě jako přirozenému prostředí pro učení, ale také podporoval různá cvičení, hry a způsob výchovy s praktickými příklady**. Se svými žáky se vracel k jejich zážitkům a tím pomáhal utvářet nové znalosti o

nich i o světě kolem nich. Další příklady spíše filozofického rázu můžeme sledovat u některých filozofů novověku např. John Locka a David Huma, kteří byli jedni z největších filozofů 17. a 18. století a představitelé novověkého empirismu⁷.

S postupem času a nástupem 18. a 19. století teoretiků i praktiků, kteří se zabývají výchovou, hrou a pohybem, více přibývá. K těm nejvýznamnějším patří francouzský filozof Jean Jacques Rousseau či švýcarský pedagog Johann Hennrich Pestalozzi. Vzniká celý směr nazvaný filantropismus, který byl inspirován právě idejí přirozené výchovy. Tento směr měl několik představitelů: Salzmann, Guts-Mutse, Vietha. Jako jeho zakladatel, který navazuje i na Komenského odkaz, je považován Johann Bernhard Basedow, který založil i výchovný ústav pod stejným názvem Filantropium. Tito pedagogové a myslitelé se snažili o **zařazení přirozeného cvičení** do výchovy dětí. V tomto cvičení spatřovali **součást či dokonce podmínku harmonického rozvoje osobnosti**. Pro zájemce o podrobnější informace o filozofických kořenech a představitelích (viz Neumann, 1999, s. 20-33; Reitmayerová a Broumová, 2007, s. 16-17; Storing, 2000; časopis Gymnasium, např. kapitoly Antické zrcátko).

Než se podíváme na novodobou historii zážitkové pedagogiky, přibližme si ještě jeden z hlavních přístupů ke vzdělávání a výchově, z něž zážitková pedagogika čerpá. Jde o **pedocentricky orientované přístupy** (opak nomocentrismus⁸), které se objevují na počátku 20. století, kdy nastupují reformní směry (např. pragmatická pedagogika, waldorfská pedagogika, montessoriovská pedagogika, freinetovská pedagogika). Některé z těchto směrů má svůj **základ ve filozofii**: pragmatismus⁹ či antroposofie¹⁰. Společné pro všechna reformní školství a směry na ně navazující je **vnímání dětství jako samostatného období lidského života** a nikoli jako přechodného stádia k dospělosti. Již ze samotného slova „*pedocentrické*“ slyšíme, že ve středu zájmu je dítě. Pedagog zde působí jako ten, který ručí za metodu a pomáhá dítěti zorientovat se, naučit se rozhodovat a nést důsledky za své činy. Tyto směry

⁷ Empirismus – směr, který zkoumá lidské poznání a za jeho jediný zdroj považuje smyslovou zkušenost.

⁸ Nomocentrismus (nomos = pravidlo, zákon, norma). Pedagog vyžaduje dodržování norem cílem je předání sumy informací a znalostí. Jedná se o přístup spojován s tzv. tradičním školstvím, kdy pedagog přichází do školy jako ten, který předává znalosti a rozum tomu, kdo nic neví a neumí.

⁹ Pragmatismus (pragma = věc, čin). Tento filozofický směr chápe člověka především jako jednající bytost v praxi. Pravdivost se ověřuje užitekem pro jedince a prospěšností pro společnost. Jedním z představitelů John Dewey.

¹⁰ Antroposofie je filozoficko-pedagogická soustava názorů na výchovu člověka. Vytvořena Rudolfem Steinerem a zároveň je základem pro Walfdorskou pedagogiku.

jsou z větší části založeny na svobodě rozhodování, praktickém a zkušenostním učení, stejně tak jako zážitková pedagogika.

2.2 Historie zážitkové pedagogiky

V této kapitole přiblížíme nedávnou minulost (především 20. století), ve které zážitková pedagogika zažívá svůj vznik (dostává své označení), postupný rozmach a získává teoretické a metodické zázemí. Mnoho autorů publikuje různé metody, teorie či koncepce (Kolbův cyklus učení, skupinová dynamika, prožitek plynutí, komfortní zóna aj.), které se promítají do vývoje zážitkové pedagogiky, a je důležité o nich vědět, pokud chceme tuto metodu používat. Vzniká také mnoho zahraničních i domácích organizací, které se zabývají zážitkovou pedagogikou či podobnou metodou a jejichž cílem je všestranný a harmonický rozvoj člověka např. Woodcraft Indians, Skaut, Sokol, YMCA, Outward Bound, Prázdninová škola lipnice, Association for Experiential Education, Hnutí GO, Odyssey, Užitečný život a mnoho dalších.

2.2.1 Kurt Hahn

Asi v žádné práci či knize o zážitkové pedagogice, která se zabývá alespoň okrajově historií, by neměla chybět zmínka o původem německém pedagogovi a politikovi Kurtu Hahnovi (1886-1974). Kurt Hahn je označován jako **zakladatel zážitkové pedagogiky**, někdy je mu dáváno přívěsk **otec prožitkové terapie**. Kurt Hahn se narodil v Německu v rodině bohatého židovského průmyslníka. Větší část svého života strávil však v Anglii, a to i nuceně vzhledem ke svému židovskému původu. Hahn jako mladík utrpěl těžký úpal, během jehož dlouhé rekonvalescence (takřka rok) měl příležitost studovat mnoho filozofů (např. Platón, Goethe) a pedagogů, jejichž myšlenky jsou patrné v jeho pedagogickém systému. **Hahn ve svém systému nepraktikuje žádné velké novinky**, raději použil již osvědčené postupy od různých autorů, než aby experimentoval s novými. **Jeho úspěch spočívá ve správné kombinaci postupů**, které od jiných autorů převzal. Hahn byl přesvědčen, že každé dítě se rodí s vrozenou duchovní silou a schopností správně odpovídat na morální otázky. Tuto schopnost a sílu však děti ztrácí během dospívání. Hahnovým **cílem bylo poskytovat mladým lidem ideální prostředí pro projev schopností a síly**, proto se snažil, co nejvíc tohoto prostředí vytvořit (srov. <http://www.outwardbound.net/about/history/kurt-hahn.html> 16.01.2011). Jedním z těchto nejznámějších prostředí je právě i Outward Bound.

Kurt Hahn nenapsal za svůj život žádné rozsáhlé dílo o své „filozofii“. Vydal jediný román *Věštba paní Elsy* v roce 1910, a to již ve svých 26 letech. Hahn zkoušel studovat na několika vysokých školách např. na Oxfordu. Poslední pokus o studium přerušila první

světová válka, po které začal pracovat jako sekretář Maxe Bádenského. Během společné práce vedli spolu hovory o obnově etických tradic, které jsou narušeny mravním úpadkem. Hahn byl znepokojen upadáním fyzické zdatnosti u mládeže a trávení volného času pasivním způsobem. Výchovné a vyučovací metody **spojoval se třemi pojmy**, ke kterým přiřadil určité hodnoty: **hlava** (výkony, úcta, odvaha, vědění, svoboda ...), **srdce** (tolerance, lítost, důvěra, charakter...) a **ruka** (síla, odvážnost, obratnosti...), (blíže viz Neumann in Gymnasion č. 1 s. 95-98 či Neuman, 2007 s. 24-25).

Kurt Hahn i přesto, že žádnou z vysokých škol nedostudoval, **založil několik škol**, které byly a jsou inspirací až dodnes. Jeho prvním projektem bylo **založení školy v Salemu** v roce 1920. Tato škola se snaží o vytvoření takového prostředí, které by poskytlo zdravý rozvoj bránící úpadkovým jevům (dnes bychom možná mohli nahradit pojmem, se kterým se hodně pracuje i v NZDM, společensky nežádoucí jevy či sociálně patologické jevy). Tento model můžeme sledovat i ve školách v Anglii, poté co je Hahn nucen emigrovat. Hahn byl kromě pedagoga také politikem, který horlivě zbrojil proti nastupujícímu nacismu a upozorňoval na jeho nebezpečí.

2.2.2 Inspirace za hranicemi České republiky

Pojďme se podívat krátce za hranice ČR, na několik organizací, které ovlivňují zážitkovou pedagogiku dodnes. Stále jedna z nejdůležitějších organizací je výše zmíněné hnutí založené Kurtem Hahnem **Outward Bound**¹¹ (dále OB). OB je celosvětovou organizací a v jednotlivých státech má své pobočky. S OB také souvisí **National Outdoor Leadership School** založené v roce 1965, jejímž cílem je připravit a vzdělávat instruktory pro OB a vylepšovat přípravu vedoucích pro sporty a aktivity v přírodě. V 60. letech se začal zvedat zájem o plánování aktivit v přírodě a trénink sociálních dovedností (návaznost na Kurta Lewina, který již v roce 1939 začal pracovat s pojmem skupinová dynamika). Počátkem 70. let je snaha přenést prvky OB i do školního prostředí a jsou zahájeny činnosti v rámci Program Adventure, kde jsou využívány překážkové dráhy apod. Jedním ze zajímavých hnutí, které vzniklo v 70. letech v USA je tzv. hnutí „nových her“ (**New Games**). Jeho myšlenky se začaly šířit do světa a zakořenily i v několika evropských zemích. Programy tohoto hnutí se

¹¹ Termín Outward Bound označuje okamžik, kdy loď vyplouvá na širé moře do neznáma a rizika, vstříc novým zkušenostem a poznáním. Tato organizace byla založena Kurtem Hahnem a Lawrence Holtem ve Walesu ke konci 40. let 20. století. Organizace původně sloužila k přípravě námořníků, proto tento název. Největší slávu zažívala v 60. letech 20. století – založení OB USA. V 70. letech se zaměřuje i na výchovné aktivity, které jsou provozovány ve městě (City Bound) – Gymnasion č. 7, s. 27

soustředily na to, aby přispěly dobré náladě, vzájemnému kontaktu, seznámení a spolupráci. V roce 1977 z iniciativy P. Petzoldta byla založena **Wilderness Education Association**, která měla za cíl využívat americkou divočinu pro výchovu a zároveň podpořit její ochranu. V roce 1977 byla založena **Association for Experiential Education**. Informace o zahraničních organizacích zážitkové pedagogiky můžeme nalézt na webových stránkách¹² či např. Gymnasion č. 1 (2004, s. 43-49 a dále vždy v kategorii Pohledy ze světa).

2.2.3 Vývoj zážitkové pedagogiky v České republice

Pojďme nyní představit historii vývoje zážitkové pedagogiky u nás. Vývoj „české“ zážitkové pedagogiky souvisí se společenským a politickým vývojem v republice. Asi jednou z nejvýznamnějších organizací je Prázdninová škola Lipnice (dále PŠL), proto následující text čerpá především z Gymnasion č. 7, 2007, který je věnován historii (nejen) PŠL

Jak jsme si řekli, kořeny zážitkové pedagogiky můžeme hledat především u směrů a osobností, které propagovaly pohyb, a to především přirozený pohyb v přírodě. V druhé polovině 19. století se na našem území začaly rozvíjet především **turistické aktivity** (Tělocvičné jednoty Pražské – Sokola Pražského a Klub českých turistů). Na počátku 20. století se i u nás postupně prosadily ideje anglického „*skautingu*“¹³ a amerického „*Woodcraft Indians*“¹⁴. Na našem území vzniká pod vedením A. B. Svojsíka obdoba skautingu, který je nazván **Český skaut – Junák**. S velkým přispěním Miloše Seiferta česká obdoba Woodcraft pod názvem **Lesní moudrost**. Společně s těmito dvěma směry se u nás také začal rozvíjet tramping, který byl ovlivněn právě Woodcraftem a příběhy o Divokém západu a dobrodružnými romány. Po první světové válce s přispěním našeho prvního prezidenta T. G. Masaryka byla založena v tehdejší Československu YMCA, která propagovala mnoho sportů, z nichž některé v ní dokonce i vznikly např. volejbal či basketbal. Především tyto organizace měly podíl na rozvoji **výchovy v přírodě** a mimo školu, která za první republiky zažívala velký rozmach. Tento vývoj zastavila okupace Československa Němci a druhá světová válka. Po válce se mnoho ze zmíněných aktivit rychle obnovilo. Svobodný stav netrval však příliš dlouho a v roce 1948, kdy moc převzala komunistická strana, byl velice rychle znát sovětský vliv. Postupně většina organizací ztrácí svoji samostatnost či zanikají úplně. Díky tlaku mládeže i části veřejnosti dochází na začátku 60. let 20. století

¹² např. <http://www.outwardbound.net/>, <http://www.aee.org/>

¹³ Vzniká ve Velké Británii pod vedením Sira Roberta Baden-Powella (1857-1941).

¹⁴ Vzniká v USA za podpory a iniciativy Ernesta Thomsona Seaton (1861-1946).

k přehodnocení vztahu metod práce. Instituce přebírají některé skautské metody a zkušenosti z turisticko-táborových oddílů.

Asi hlavním impulzem v našich dějinách byly **Tábornické školy**, bez kterých by nevznikla během komunistický let ani Prázdninová škola Lipnice (dále jen PŠL). V roce 1962 vzniká návrh na tzv. „Tábornické školy“. Tento návrh byl však zamítnut a prosazuje se až v roce 1964, kdy vzniká Ústřední tábornická škola.¹⁵ Nové pojetí se vymyká turistice, a tak je zaveden termín Tábornická škola a pro činnost pojem tábornictví. Do Tábornické školy jsou zařazovány prvky Junáka, Lesní moudrosti i trampingu, kromě toho se hledají i nové formy pobytu v přírodě. Tato hnutí okolo sebe stahují lidi, kteří se chtějí zabývat novými formami pobytu a výchovy v přírodě. Na jaře 1968 opět probíhá rychlá obnova původních organizací a přicházejí myšlenky z vyspělých zemí. Tento proces však je ve stejném roce opět ukončen, a to vstupem vojsk Varšavské smlouvy na naše území. V roce 1968 je ustanovena **Česká tábornická unie**, která je v roce 1970 po vytvoření **Socialistického svazu mládeže** (SSM) a její **Pionýrské organizace** (PO SSM) opět zakázána. I v tomto období naštěstí bylo poukazováno na potřebu přitažlivých forem trávení volného času pro mládež, zvyšovala se podpora turistiky a pobytu v přírodě, což vytvořilo dobré klima pro navázání tradice na Táborové školy a pokračování dalšího rozvoje.

70. léta

Několika lidem pracující pod hlavičkou ČÚV SSM (Český ústřední výbor socialistického svazu mládeže) se díky různým politickým usnesením podařilo začít provozovat akce, které byly označovány jako **moderní formy pobytu v přírodě a experimentální akce**. Nadále se také konají **Ústřední tábornické školy**. Pod název experimentální akce se schovalo mnoho akcí¹⁶ osobností, které ovlivňují tento obor až dodnes. V roce 1972 Miroslav Plzák uvedl na semináři v Mariánských lázních, který se týkal experimentální forem v úseku zájmové činnosti v přírodě, jaké **normy komunikace ve skupině** by se měly dodržovat. Inspiroval svými přednáškami nejen 70. léta, ale i začátek 80. let, a tím také počátek PŠL. Na konci experimentálního období 1976 je v Instruktorském týmu na 300 instruktorů, jejichž spontánní aktivita se nelíbí funkcionářům, a tak tento sbor po

¹⁵ Propagátoři Vlastimil Snopek a Václav Vlček

¹⁶ Pokus pro dvacet (A. Gintel a P. Tasovský), Gymnasion (A. Gintel), Šance (M. Holcová a P. Holec), Entomologická kalvárie (M. Holcová a O. Valsa), Pohraniční kalvárie (M. Holcová a O. Valsa), Humanus (M. Holcová).

administrativní stránce rozpouští. V tomto období se také objevuje pojem „*dramaturgie*“ a probíhají různá výzkumná pozorování, která hodnotila a porovnávala tyto akce s ostatními.

V roce 1977 se konal ve Žďáru nad Sázavou další seminář, který se týkal *dalšího rozvoje moderních forem pobytu v přírodě a turistiky v SSM*. Na tomto semináři **Alan Gintel předkládá návrh založení Prázdninové školy** zaměřené na doškolování funkcionářů a instruktorů. Za měsíc po semináři je schváleno zřízení Prázdninové školy ČÚV SSM, která bude doškolovat v oblasti pedagogiky volného času a moderních forem jejího trávení. Toto vzdělávání má zajišťovat ve spolupráci s FTVS UK.

Tímto rozhodnutím se rozbíhá práce Prázdninové školy, a jejího čela se staví Alan Gintel, který je zde dalších 10 let. **První kurz byl nabídnut v červnu 1978** a proběhl na Lipnici. Během roku 1980 je vydána jedna z **prvních publikací Prázdniny v pohybu aneb Rukověť pro prázdninové pedagogy**.¹⁷ Také se díky iniciativě Prázdninové školy začíná připravovat vydávání Metodických listů. Za zmínku stojí projekt *Prázdniny*, který je zaměřen na středoškoláky a postupně proběhne 35x.

80. léta

V 80. letech se začaly objevovat vážné úvahy o akcích, které by Prázdninová škola pořádala v zahraničí. Na počátku tohoto desetiletí se navazuje spolupráce se školou ve švédském městečku Kristinehamn, se kterou probíhají oboustranné návštěvy. V polovině 80. let se **utváří skupina, která má zájem o dobrodružnou výchovu**, která by měla podobu expedic Outward Bound. Uskutečňuje se několik expedic na Bajkal, spíše však komerčního charakteru. Tato sekce postupně plánuje akce na Slovensko či Jugoslaviu až do roku 1993, probíhá také komunikace s OB. Tyto akce jsou však zastaveny změnou politické situace, a to rokem 1989. **Změnou politického systému se také ztrácí „povinná“ jednota**, spolupráce se rozjíždí v několika proudech. Stejně tak se i vyvíjí a rozděluje celý obor výchovy v přírodě a zážitkové pedagogiky. Vzniká mnoho nových sdružení a mnoho starých opět stává z popela.

Během 80. let proběhlo také několik seminářů, kde probíhaly více či méně bouřlivé diskuze, nad tématy týkající se výchovy v přírodě a výchovy ve volném čase (1981 Brno, 1984 Luhačovice, 1986 Kokořín, 1989 Seč). Těchto seminářů se postupně účastnilo více organizací (Hnutí Brontosauři, Pionýrská organizace, FTVS UK, ...) i přívrženců.

Po roce 1989

¹⁷ Autoři publikace A. Gintel, O. Holec, M. Plzák a P. Tajovský

Po roce 1989 se scéna výchovy v přírodě a zážitková pedagogiky rozděluje do více směrů a mnoha organizací. V 1990 roce zřizuje centrálu **Outward Bound Europe**. PŠL v roce 1991 projevuje zájem stát se členem Outward Bound a v roce 1992 je přijata. Během dalších let se nabízí několik koncepcí, které by řešily novou situaci po revoluci. PŠL se po revoluci jako nezisková organizace musí starat sama o sebe. Nakonec PŠL zřizuje v roce 1993 dceřinou společnost **Outward Bound – Česká cesta, s. r. o.**, která by měla řešit ekonomickou situaci PŠL. OB – Česká cesta se zaměřuje na pořádání komerčních kurzů především pro manažery. V roce 1993 opouští po prohraném boji své středisko v lomu na Lipnici. V roce 1995 kupuje PŠL chatu Doubravku u Chotěboře, ve které pořádá kurzy až do roku 2007. Po rozpadu ČSFR je v roce 1994 založena sesterská slovenská organizace **Štúdio zážitku o.s.**, které je samostatnou organizací v rámci Outward Bound. 90. léta jsou velice plodná na autorské kurzy PŠL pro různé věkové i cílové skupiny. Postupně se však z PŠL oddělují určité frakce, vznikají nové uspořádání nebo se do popředí dostávají staré organizace, které působí na poli zážitkové pedagogiky či podobných oborů. Jedná se například o **Hnutí Go!** (1997), **Instruktoři Brno** (80. léta 20. století), **Užitečný život** (1991), **Projekt Odysea** (2002), **Challenge** (2002), **Velký vůz** (2000), **Hnutí Brontosaurus** (1974), **Lanové centrum PROUD** (2000).

V neposlední řadě v roce 2004 vzniká **Profesní sdružení pro zážitkovou pedagogiku**, které sdružuje především firmy v komerčním sektoru.

Konference: Po roce 1989 probíhalo ještě mnoho seminářů. V 90. letech se uskutečnil mezinárodní seminář organizovaný FTVS UK, který byl nazván Outdoor Activities. V roce 1996 FTK UP pořádala konferenci v Králíkách, kde se často objevovala problematika PŠL. V roce 1997 se uskutečnila konference v Olomouci, kterou opět organizačně zajišťovala FTK UP. Hledala se zde odpověď na otázku, zda je dnes stále ještě výchovným ideálem harmonický rozvoj osobnosti. V Olomouci se sešlo na 80 účastníků. Na konci byl volen *Koordinační výbor pro výchovu a vzdělání*. Po konferenci v Olomouci již nebyla tato setkání tak častá. Katedra rekreologie uspořádala ještě konference v roce 1998 a 2000, které byly zaměřeny na hru. PŠL po dlouhých 18. let uspořádala v roce 2007 ku příležitosti svých 30. narozenin konferenci o formách pobytu v přírodě a zážitkové pedagogice.

2.3 Učení prostřednictvím zážitku

Učení je složitý proces, který můžeme jako pedagogové, o němž můžeme uvažovat z různých hledisek. V této kapitole se podíváme na důležité metody či koncepce, které říkají, jak tento proces můžeme uchopit v rámci zážitkové pedagogiky. Znalost těchto koncepcí

pomáhá lépe chápat procesy, které se dějí uvnitř účastníků kurzů a umožňují nám lépe tvořit další programy.

Mnoho lidí stále pojímá učení a výchovný proces formou příkazů a vyjmenovávání, co je dobré a špatné. Kdo však určuje, co je dobré a špatné? Při odpovědi na tuto otázku si vzpomenu vždy na seminář¹⁸, během něhož padla věta v souvislosti ze zpětnou vazbou: „*Neexistuje dobré či špatné, ale libé či nelibé*“. Jelikož tuto větu považuji za inspirativní, pojďme dětem neříkat hned, co je dobré a co špatné, ale pomozme jim přijít na to, co se jim líbí a co ne. Ať se děti naučí rozhodovat a přemýšlet nad důsledky těchto rozhodnutí.

Jak jsme řekli výše, zážitková pedagogika učí **prostřednictvím prožitých zážitků**, které jsou poté reflektovány a dále se **mění ve zkušenost**, kterou člověk může uplatnit v budoucnu. V dnešní době se zužují možnosti získávání hraničních zkušeností pro děti a mládež, kteří tím pádem nejsou připraveni na krizové situace. Mnoho rodičů své děti chrání před dříve běžnými životními situacemi (např. úmrtím v rodině), které pomáhaly ke zvládnutí dalších životních situací v budoucnu. Oddaluje se odchod dětí z rodin a žití samostatného života.

2.3.1 Teorie komfortní zóny

S touto teorií blíže souvisí pojem výzva. V roce 1992 Smith a kolektiv konstruují nový přístup nazvaný *teorie výchovy výzvou – challenge education*. Tyto tendence jsou vyvrcholením snah již od začátku 80. let, kdy se hovoří o výzvových strategiích ve výchově prožitkem (blíže viz Neuman 1999, s. 41).

Komfortní zóna je území, na kterém se nacházíme většinu svého času. Je to území, které dobře známe, na kterém jsme odvážní, věříme si a nezažíváme pocit nebezpečí fyzického, psychického ani sociálního. Na impulzy zvenčí reagujeme naučenými způsoby. Pobyt na tomto území nás však **nijak nerozvíjí**, a pokud jsme na něm dlouhodobě, můžeme se nudit.

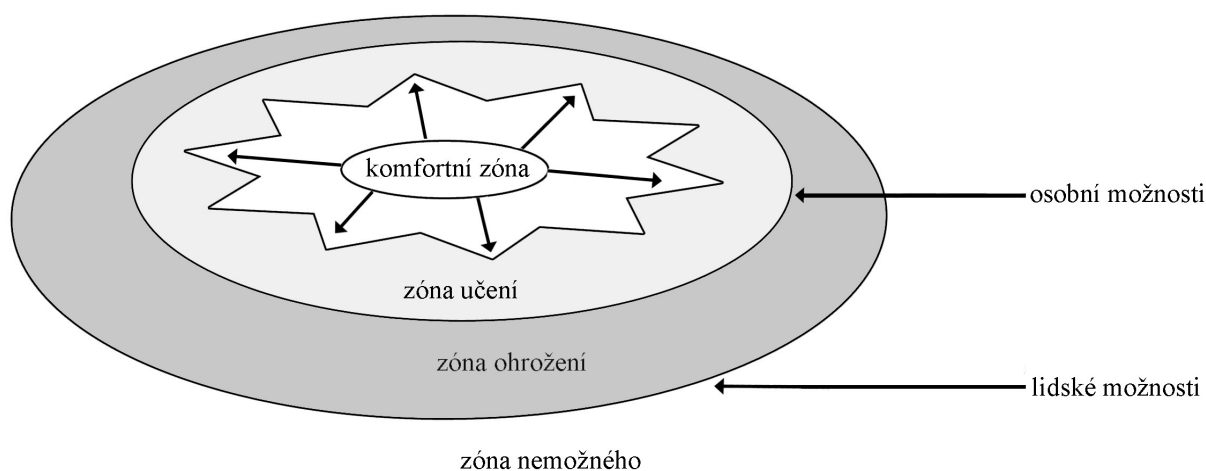
Okolo nás se nacházejí **další území: zóna učení, zóna nebezpečí a zóna nemožného.** Hranice mezi těmito zónami jsou pro jednotlivce různé a jsou vnímány subjektivně. Každému vybaví něco jiného při vyslovení slov výzva, strach, nebezpečí apod. Pro někoho to může být seskok padákem, lezení po skalách, pro jiného pobyt v uzavřených prostorách či ve tmě nebo i veřejný výstup před publikem. Do těchto zón můžeme vstupovat dobrovolně nebo nás k němu můžou nutit i okolnosti zvenčí.

¹⁸ Seminář *Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky* vedeno Mgr. et Mgr. Jakubem Švecem od září 2009 do června 2010.

Pokud **překročíme hranici zóny komfortu, dostáváme se do zóny učení**. V zóně učení cítíme většinou subjektivní nebezpečí, které nás může stimulovat k určitým výkonům či naopak stresovat. Jak dopadne naše **návštěva v zóně učení, je velice podstatné**. Pokud naše návštěva v zóně dopadne pozitivně a zadaný úkol se podaří vyřešit, rozšiřujeme naši komfortní zónu, **nabýváme většího sebedůvěry** a přenášíme si získanou zkušenost do budoucna. V opačném případě se nám znovu do zóny učení nechce nebo se naše komfortní zóna může dokonce zmenšovat. V zóně učení můžeme působit snad na všechny oblasti osobnosti: rychlost, odvaha, vystupování, sebedůvěra, představivost aj.

Pokud překročíme (či jsme k tomu nuceni) další hranici, **dostáváme se na území nebezpečí**. Na tomto území se cítíme více ohroženi a hrozí zde i objektivní nebezpečí.

Naším úkolem je nabízet účastníkům programu zónu učení, která bude osobnost rozvíjet. Účastníci programu budou cítit určitou míru subjektivního nebezpečí, avšak neplatí známé rčení, které se s úsměvem mnohdy dodává: „Zážitek nemusí být pozitivní, hlavně když je hluboký“. Tento pocit dobrodružství, výzvy či kroku do neznáma pro účastníky ztraktivňuje aktivity i vlastní učení, účastníci si prožitek lépe zapamatují (viz podle Jirásek in Gymnasion č. 1, 2004, s. 12; Lebeda in Gymnasion č. 5, 2007 s. 146; Pelánek, 2008, s. 22-23)

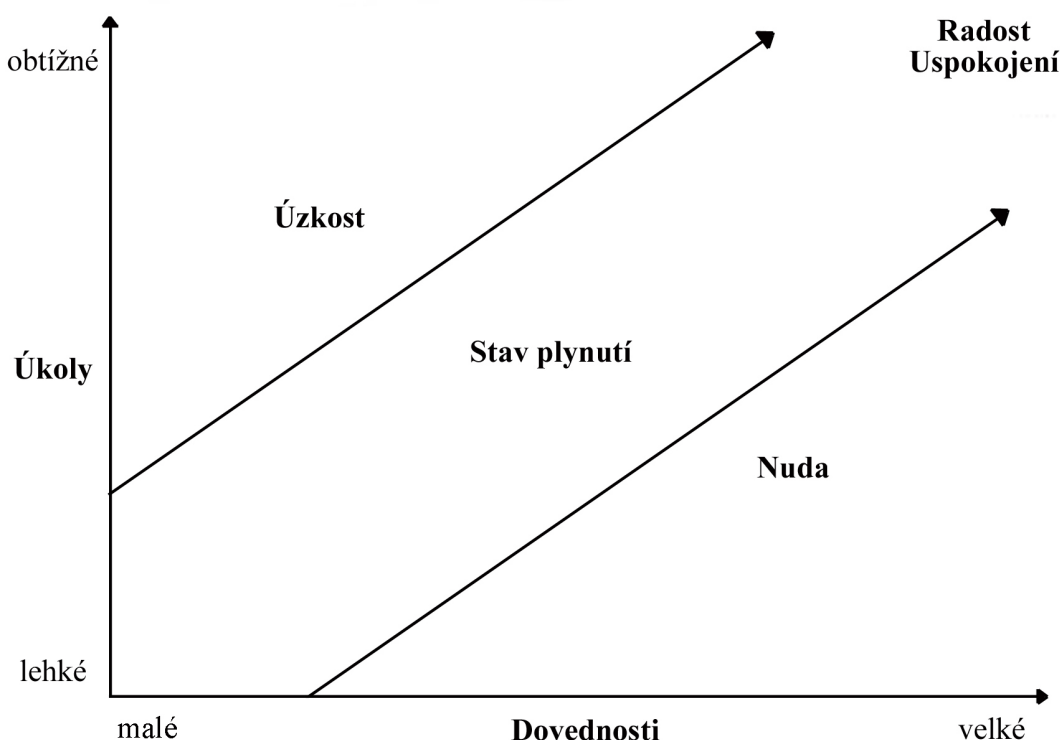


Obr. 1 Komfortní zóna upraveno dle Pelánek dle Pelánek (2008, str. 22)

2.3.2 Stav plynutí

Koncepci flow-experience (plynutí prožitku či optimálního prožívání) začal ve svém díle uvádět americký psycholog maďarského původu M. Csikszentmihalyie. Tento pojem vyjadřuje pocit, kdy je naše mysl soustředěna na činnost, která způsobuje radost a

uspokojení. Tato **činnost nás musí naprosto pohltit** (bezprostřední prožívání), zapomínáme na okolí, čas i na své já, ke kterému se poté vracíme v jeho silnější podobě. Soustředíme se pouze na činnost, tím se tyto okamžiky zintenzivňují a prožitky z této situace jsou výraznější. Naše osobnost se mění, a tato změna se zakládá na zhodnocení zážitků, cítíme se proto více schopní a kompetentní (srov. Neuman, 1999, s. 35-36; Neuman, 2007, s. 23; Jirásek in Gymnasion č. 1, s. 15). Neuman (1999, s. 36) říká: „*Lze říci, že každá výchova je prožitek, ale ne každý prožitek vychovává.*“



Obr. 2 Stav plynutí upraveno dle Hanuš a Chytilová (2009, str. 57)

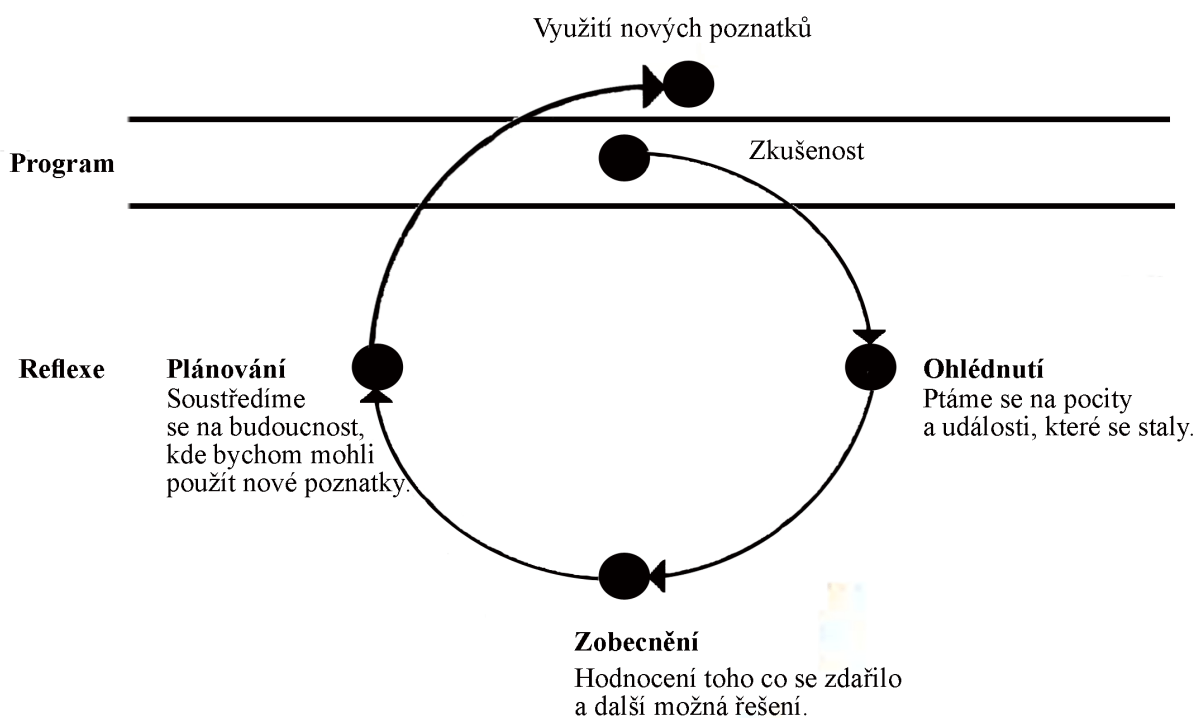
Z výše uvedeného obrázku můžeme odvodit následující pravidlo: „**Obtížnost úkolu** (activity), **který předkládáme účastníkům, by měl být přiměřený jejich dovednostem**“. Pokud předložíme úkol, který je příliš jednoduchý vzhledem k dovednostem, budou se účastníci nudit. Pokud naopak, zadáme úkol, který bude příliš obtížný vzhledem k dovednostem, povede to účastníky k úzkosti z nezvládnutí zadaného úkolu.

2.3.3 Kolbův cyklus učení

Na závěr této kapitoly se podíváme na **Kolbův cyklus učení, který může pomoci při přípravě i vedení reflexivní fáze učení**. Mnoho vedoucích (instruktorů, pracovníků) se této

fáze bojí nejvíce, a proto v ní spěchají či ji raději vynechávají úplně. Znalost struktury tohoto cyklu nám pomáhá v počátcích vést reflexi.

David A. Kolb svůj cyklus uveřejňuje v roce 1984, navazuje na teorie o zkušenostním učení, konkrétně na teorii J. Dewey a K. Lewina. Dle Kolba získáváme 80% svých vědomostí právě skrze vlastní zkušenost. Kolb na základě experimentů vytvořil model, který vyjadřuje, jak se jedinec může efektivně učit ze své zkušenosti. Jeho cyklus má **čtyři fáze** a vyjadřuje ho neustále se **rozevírací spirála**: **zkušenost – ohlednutí – zobecnění – plánování - nová zkušenost**. Na základě svého cyklu **zveřejnil i čtyři styly učení**, které kopírují cyklus učení: **divergující** (pocity, naslouchání), **asimilující** (budování na abstraktních teoriích), **konvergující** (plánování) a **akomodující** (učení činností samotnou) (srov. Pelánek, 2008, s. 21-22; Reitmayerová a Broumová, 2006 s. 19, 45-46).



Obr. 3 Kolbův cyklus učení upraveno dle Pelánek (2008, str. 22)

Mnoho reflexí může probíhat dle tohoto cyklu. Kolbův cyklus se především hodí při reflexi, která se zaměřuje na učení konkrétních dovedností, tedy na aktivity, kde se účastníci měli naučit například řešit problematické situace.

Pokud shrneme obsah této kapitoly (kapitola 2.3), mohli bychom si ideální příklad představit následovně: **Naším úkolem je připravit takový program, který bude pro účastníky výzvou, zaměstná veškerou jejich pozornost, udělají při ní malý krok do**

neznáma a pomocí našeho společného rozboru si zkušenost z aktivity odnesou do budoucna, kde ji použijí.

2.4 Cíle zážitkové pedagogiky

2.4.1 Znalosti, dovednosti, postoje

V této kapitole zkusíme nastínit odpověď na otázku: „*Kam chceme dojít, při používání zážitkové pedagogiky?*“ Naším pedagogickým působením se snažíme rozvíjet člověka ve **třech oblastech: znalosti, dovednosti** (řešení problémů, komunikace, spolupráce, vedení lidí) **a postoje** (tolerance, odpovědnost, spolehlivost). Belz a Siergist (2001) používají **pojem klíčové kompetence**, kterým ostatní zastřešují. Autoři poukazují na rozvoj klíčových kompetencí a tím řešení problému nezaměstnanosti, který je v naší společnosti v 21. století velice aktuální. Poukazují na **mezioborový přesah** klíčových kompetencí a jejich **delší životnost, než je kvalifikace v určitém oboru**. Nezapomínají ani zdůraznit jejich celoživotní potřebu a tím neustálý proces učení a dalšího rozvoje osobnosti i společnosti.

Národní program rozvoje vzdělání v České republice - Bílá kniha (2001, s. 51) o klíčových kompetencích říká: „*Zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověk jedna adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.*“ Pro osvojení klíčových kompetencí je vhodné učení ve skupinách, kde dochází k interakci mezi účastníky při plnění zadaných úkolů a reflexi této činnosti. Během těchto činností dochází, k propojování dovedností ve schopnosti a tím zkompetentnění jedince (srov. Belz a Siergist, 2001, s. 169-171)

Ota Holec (1994, s. 29) upozorňuje na cíle programů pobytových, expedičních i kombinovaných, které mohou být: **rekreační** (obnova tvořivých sil člověka), **vzdělávací** (výukový, tréninkový), **zdravotní** (preventivní, relaxační, rekondiční, kompenzační, psychohygienický), **výchovný** (rozvoj osobnosti) či **sportovní** (sportovní výkon nebo příprava na něj). Tyto cíle se mohou kombinovat. **Většina programů, které využívají metodu zážitkové pedagogiky, se však většinou soustředí na výchovně-vzdělávací cíle, které jsou doprovázeny ostatními.**

Každý pedagogický směr se zaměřuje více či méně na některou oblast: znalosti, dovednosti, postoje. Zážitková pedagogika stojí někde uprostřed pomyslného trojúhelníku, i když i ona se při svém působení **zaměřuje převážně na dovednosti a postoje**. Znalosti zůstávají trochu v pozadí, i když i některé druhy informací můžeme předávat s pomocí zážitků. Tyto tři **oblasti se také liší časem, který musíme věnovat tomu, aby byl proces**

úspěšný. Předávání informací je nejrychlejší a nejjednodušší se zjišťuje úspěch. Naopak do změny postojů, musíme investovat času nejvíce a ověření změny je nejtěžší.

2.4.2 Využití skupinové dynamiky v zážitkové pedagogice

Zážitková pedagogika takřka vždy pracuje se skupinou. Některé kompetence by jedinec ani nemohl získat bez interakce s ostatními. Každý člověk působí v mnoha různých skupinách a každá skupina má svoji **skupinovou dynamiku**.

Skupinová dynamika je soubor sil a protisíl působící uvnitř skupiny. S tímto pojmem přichází Kurt Lewin, který v roce 1946 založil Centrum pro výzkum skupinové dynamiky. Lewin jako první začal používat termín **feedback (zpětná vazba)**. Skupinová dynamika se týká každé skupiny, která vzniká a v čase se vyvíjí. Nepojí pouze ze zážitkovou pedagogikou, ale s každým oborem, kde se setkávají lidé a musí spolupracovat. Pracovníci nízkoprahových zařízení, jsou s touto teorií v každodenním kontaktu. Její znalost jim může velice ulehčit běžnou práci a velice pomoci skupině klientů. Na kurzech a programech nám zase její znalost velice pomůže při stavbě programu i výběru vhodného typu reflexe.

Teorii skupinové dynamiky je důležité si uvědomovat i při sestavování týmu pracovníků a při práci v lektorském týmu, který se vyvíjí stejně jako skupina účastníků.

Na skupinu kromě sil ve skupině působí i další vlivy: osobnost jedince, minulé zkušenosti, osobnost vedoucího, celková atmosféra.

Síly a protisíly ve skupinové dynamice:¹⁹

- **Soudržnost (koheze)** – je částečně i neviditelné pouto, které spojuje skupinu. Díky těmto dostředivým silám chtějí lidé do skupiny patřit. Vlivem koheze lidé cítí bezpečí a podporu.
- **Napětí (tenze)** jsou odstředivé síly, které vznikají při interakci členů skupiny. Tato síla, která vede členy skupiny k nespokojenosti a ke snaze o změnu. Při stále stejné situaci může vést i k rozpadu a odchodu ze skupiny.
- **Vedení**, jedná se o určování cílů a norem. Často určuje, jakým stylem se rozhoduje o cílech a normách, kdo a jak je určuje.
- **Atmosféra** je převládající nálada ve skupině. Poskytuje nám informace o tom jaká nálada a vztahy převládají ve skupině, a co se stalo hodnotami ve skupině.
- **Pozice** je místo, které lidé ve skupině zastávají.
- **Role** je chování, které se čeká od určité pozice ve skupině.

¹⁹ Zpracováno dle zápisků a skript ze semináře *Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky* vedeno Mgr. et Mgr. Jakubem Švecem od září 2009 do června 2010.

- **Cíle** jsou úkoly, které skupina musí v časovém horizontu splnit.
- **Normy** jsou soubor nepsaných pravidel, která chování a postupy jsou žádoucí a díky nimž také dosahují cílů.
- **Interakce** je vzájemné působení na členů skupiny.
- **Komunikace** je sdělování informací, emocí a vztahů ve skupině.
- **Stimulace** je vytváření podmínek, které členy skupiny motivuje k dosahování cílů a dění ve skupině.
- **Struktura skupiny** je skladba formálních i neformálních vztahů ve skupině.
- **Podskupiny** vytvářejí se v hlavní skupině, mohou mít vlastní normy a sledovat dílčí cíle.
- **Vývoj skupiny** každá skupina se v čase vyvíjí a prochází jednotlivými fázemi.

Posledním prvkem skupinové dynamiky, který jsme uvedli, je vývoj skupiny. Tento vývoj je rozdělen do několika fází. Dělení publikují různí autoři a dle toho mají různý počet fází. Uvedeme zde jedno z nejznámějších, které vypracoval v 60. letech 20. století B. W. Tuckmann. Jeho systém vývoje skupiny měl čtyři fáze: **forming** (formování – setkání skupiny), **storming** (bouření – řešení rozdílů v přístupech), **norming** (normování – shoda ohledně norem, cílů a potřebných rolí) a **performing** (provádění - nejvýkonnější fáze). Stejný autor ji v 70. letech dopracoval ještě o páté stádium **adjourning** (přerušení – rozpad skupiny).

Výše zmiňovaní autoři Belz a Siergist (2001 s. 51-56) popisují velice identický systém těchto pět fází vývoje skupiny.

Fáze skupiny	Průvodní jevy	Cíle intervence	Podpora
1. První kontakt a orientace, příchod	- nejistota - zdrženlivost - malá odpovědnost - odstup a ochrana - hledání norem - testování vedoucího	- vyjasnění očekávání a potřeb - odbourání obav - vzájemné poznávání	- seznamovací hry - cvičení ve dvojicích - dohodnutí pravidla hry - struktura programu
2. Boj o moc a kontrola, kvašení	- osobnější přístup - snahy o nalezení pozice - kritika ostatních - podskupiny - boje o status	- připustit soupeření - vymezení hranic kurzu - pravidla soužití - vyjasnění pozice vedoucího	- soutěživé hry - hry na silné stránky - hry na komunikaci - hry na řešení problému
3. Důvěrnost a intimita, vyjasnění	- ústup konkurence - otevřenější komunikace - výměna nápadů - rozvoj systému vztahů	- rozvoj jednotlivce i skupiny - přenášení odpovědnosti - komunikace a	- nepřijímat nové členy - hraní rolí - cvičení kooperace - důslednější

	- začíná pocit sounáležitosti	kooperace - vlastní myšlenky	plánování
4. Diferenciace, jednání	- práceschopná skupina - soudržnost skupiny - jednotlivec dává a identifikuje se skupinou - akceptovány odlišnosti - skupina se řídí	- silné a slabé stránky - otevřenost skupinových procesů - nové zkušenosti a emoce - kontakt s jinými skupinami	- vedení do skupiny - dávání zpětné vazby - simulační hry - organizování společných akcí
5. Rozdělení a rozpuštění skupiny	- nový neklid - vynořování dřívějších zážitků - snahy vyhnout se rozpadu - jednotlivci v nových skupinách	- podpořit mobilitu - ukazovat možnosti transferu - pozitivní vzpomínky a emoce - připuštění negativních emocí	- reflexe dění ve skupině - vyhodnocení získaných zkušeností - shrnutí podstatných bodů - výhledy do budoucna - rozloučení a poděkování

Tab. 1. Fáze vývoje skupiny upraveno dle Belz a Siergist (2001 str. 54-56)

2.4.3 Zpětná vazba

V této podkapitole se společně podíváme na výše zmíněný pojem **zpětná vazba (feedback)**, který se také pojí ke Kurtu Lewinovi. Její dávání a přijímání je pro zážitkovou pedagogiku také velice důležité. Kurt Lewin si tento pojem vypůjčil z elektrotechniky, kde značí kontrolní bod, který dává zprávu, zda jsou výstupy přijímány či nikoli. **Zpětná vazba je všudypřítomná** v technice, v přírodě i ve společnosti. Stále dostáváme zprávy o tom, jak je přijímáno naše chování. Pojem zpětná vazba může být používán v mnoha oborech, proto je k té „naší“ přidáváno přídavné jméno „sociální“, „komunikační“ či „cílená“. Stejně jako kontrolní bod v technice funguje i zpětná vazba mezi lidmi. Cílem zpětné vazby je upravení chování druhého člověka.

Můžeme **rozlišovat mezi pozitivní a negativní zpětnou** vazbou, a to dle toho, zda chceme posilovat žádoucí chování či měnit nežádoucí. Zpětná vazba je součástí skupinového učení, které slouží k rozvoji osobnosti člověka, jenž si zde utváří svou identitu. Jedinec se vidí svými očima a také očima skupiny, která mu dává neustále zpětnou vazbu. To ho vede k lepšímu poznání té části, kterou sami neznáme, ale ostatní ji znají a vidí velmi dobře (slepá zóna²⁰) (srov. Belz a Siergist 2001 s. 39-40 či Reitmayerová a Broumová, 2007, s. 9-11).

²⁰ Slepá zóna vyplývá z tzv. JoHariho okénka, které se skládá z veřejné, soukromé, slepé a neznámé zóny.

Vzhledem k tomu, že častým cílem zážitkových kurzů je zlepšení komunikace či spolupráce a rozvoj těchto schopností, je důležité umět zpětnou vazbu dávat i přijímat, a to nejen pro organizátory kurzů, ale také pro jejich účastníky. Na organizátory zpětná vazba klade ještě jeden nárok navíc, a to umění moderovat a facilitovat dávání zpětné vazby.

Poskytování zpětné vazby

Pro úspěšné dávání zpětné vazby musíme zajistit především bezpečné prostředí, které to bude umožňovat. Jak by měla zpětná vazba vypadat?

Aby zpětná vazba měla šanci na úspěch, musí obsahovat:²¹

- **Konkrétní popis** – druhý člověk se musí dozvědět, co má či nemá udělat příště.
- **Emoce** – z této části se dozvídá, zda bylo chování hodnoceno, kladně či záporně konkrétní osobou.

Zpětná vazba může být vázána **k bezprostřední minulosti**: „*Nelíbilo se mi, že ses na začátku projevu nepředstavil*“, nebo **situována do budoucnosti**: „*Líbilo se mi, kdyby ses příště na začátku projevu představil*“. Jak je vidět, zpětná vazba, která je směřována do budoucnosti, má pozitivní emoci, proto také je většinou lépe přijímána. Také si povšimneme, že zpětnou vazbu říkáme v ich formě, neschováváme se za skupinu nebo se za ní nesnažíme mluvit.

Důležité je také si uvědomit, mezi kým zpětná vazba probíhá. Jinak bude zpětná vazba vypadat na manažerském kurzu, jinak na adaptačním kurzu se středoškoláky a jinak při práci s dítětem na prvním stupni.

Zpětná vazba mezi účastníky, instruktory, ani navzájem by se neměla proměnit (viz podle Srb, 2007, s. 38):

- v nevyžádané dobré rady: „*Když bys ses víc odrazil, tak bys to určitě přeskočil.*“
- věštění či interpretace: „*Ta hra se ti nepovedla, protože ses dostatečně nesoustředil.*“,
- agresi: ironie, citové vydírání či vydírání: „*Přestaň to říkat nebo uvidíš.*“,
- hodnocení (nálepkování): „*Ty jsi chudáček.*“

Pokud má zpětná vazba prospět, musí se zaměřovat na tu oblast, kterou je dotyčný schopen změnit. Neúčinnější zpětná vazba je ta, která je vyžádaná. Dalším důležitým aspektem je její spojení se situací, tzn. dávat ji co nejdříve po události. Stejně jako u odměn a

²¹ Zpracováno dle zápisků a skript ze semináře *Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky* vedeno Mgr. et Mgr. Jakubem Švecem od září 2009 do června 2010.

trestů se působení zpětné vazby vytrácí tím více, čím je vzdálenější od chování, které chceme změnit.

Přijímání zpětné vazby

Přijímání zpětné vazby je pro většinu z nás ještě těžší než její dávání, které se dá naučit. První reakce na zpětnou vazbu je mnohdy obrana většinou ve formě polemizování, někdy dokonce útoku. „*Ne takhle jsem to neřekl, to si nepamatuješ přesně.*“ „*No dobře, ale ty jsi udělal zase tohle.*“

Přijetí zpětné vazby by mělo probíhat mlčky. Příjemce by měl nanejvýš položit otázku, kterou by si ujasňoval, pokud by zpětné vazbě přesně nerozuměl. Jedná se tedy o schopnost vyslechnout (nemusí být vždy přijat) názor druhého.

2.4.4 Přenesení zkušenosti do praktického života

Výše jsme se zmínili o cílech zážitkové pedagogiky, kterými jsou především získávání znalostí, dovedností a postojů. Aby měla zážitková pedagogika smysl, musejí tyto nové znalosti, dovednosti i postoje umět účastníci kurzů převést do praktického života a využít získané prvky v budoucnu. Nedílnou součástí přenesení zážitků do života je proces reflexe. Právě tento přenos nás zajímá i níže v empirickém šetření.

Neuman (1999, s. 43) říká: „*Organizátoři akcí výchovy prožitkem optimisticky doufají, že pomocí nezvyklých výzvnových situací a jejich řešení výrazně změní osobnost účastníků. V tomto ohledu doporučujeme opatrnost,...*“ Na akcích vznikají tzv. naprogramované prožitky, vedle nich vznikají také tzv. svobodné prožitky, které nejsou naplánované s nějakým výchovným záměrem. Tyto svobodné prožitky mohou být pro účastníky také velice důležité a instruktoři by na to měli pamatovat (srov. Neuman 1999, s. 42-44).

2.5 Zážitková akce

V této kapitole se podíváme na zážitkovou pedagogiku více prakticky než v předchozích kapitolách, kde jsme si ji zasadili do širšího teoretického rámce. **Cílem této kapitoly je nastínit, co doprovází zážitkové programy a na jaké otázky je dobré odpovědět před zahájením programu.** I když je zážitková pedagogika využívána především při vícedenních kurzech, dnes již není výjimkou používání této metody při školním vyučování. U většiny typů akcí se objevují či je ovlivňují následující procesy: dramaturgie (design či plán) a stanovování cílů, motivace účastníků, uvedení programu (režie), samotný program, bezpečnostní opatření, reflexe a hodnocení (evaluace) programu.

2.5.1 Dramaturgie a cíle programu

Pokud chceme vědět, zda naše snahy o působení ve výchovném a vyučovacím procesu byly úspěšné, je důležité, abychom si uvědomovali, kam chceme dojít. Jinak řečeno, před každým působením bychom měli mít stanovený cíl naší cesty. V ideálním případě, je cíl finální stav, kterého chceme dosáhnout (např. „*Děti při příchodu do místnosti, vždy pozdraví.*“). V některých případech po nás chtějí zadavatelé, např. škola, takřka zázraky na počkání. Je však zřejmé, že za jeden dopolední program nemůžeme některé cíle splnit. Důležité je proto, abychom si stanovovali cíle konkrétní, reálné a všemi (vedoucí, účastníci i zadavatel) akceptované. K tomu, abychom odpověděli, zda je cíl dobře stanovený, může sloužit například metoda SMART.

- S – specifický, konkrétní. *Víme, kam chceme dojít?*
- M – měřitelný. *Jak poznáme, že jsme tam došli?*
- A – akceptovaný, aplikovaný. *Souhlasí s ním všichni aktéři?*
- R – reálný. *Jsmo (jsou) schopni k němu dojít?*
- T – termínovaný. *Do kdy tam dojdeme?*

Cíl programu by ideálně měl vycházet ze zakázky zadavatele, která se shoduje s potřebami a očekávání účastníků. Proto pokud máme možnost, je důležité pracovat s očekáváním zadavatele i účastníků.

Cíle programu většinou vycházejí a konkretizují obecné cíle zážitkové pedagogiky. Určování cíle může vypadat následovně. „*Chceme ovlivňovat znalosti, dovednosti, postoje nebo je program jen pro zábavu?*“ Rozhodneme se pro dovednosti. „*Jaké dovednosti chceme ovlivňovat?*“ Rozvoj komunikace. „*Jakou složku komunikace rozvíjet?*“ Učení dávání a přijímání zpětné vazby. Konkrétní cíl pro program: **Účastníci si vyzkouší dávání a přijímání zpětné vazby.**

Pokud budeme při stanovování cílů operovat hned se slovy „*budou umět*“, „*naučí se používat*“ apod. budeme možná především u krátkých programů velice rozladěni, a to především kvůli obtížné splnitelnosti a měřitelnosti těchto cílů. Již výše jsme si řekli, že naučení dovedností není tak krátkodobou záležitostí, jakou může být předání znalostí. Zjistit poté, zda se účastníci programu naučili určité dovednosti, nemusí být tak těžké, avšak zjištění, zda tyto dovednosti přenesli do praktického života a používají je, může být v některých případech takřka nemožné z finančních či personálních důvodů.

Pokud jsme stanovili s pomocí zadavatele a účastníků cíl programu, nezbyvá nic jiného, než naplánovat, jak cílů budeme dosahovat. Tento plán je nazýván různě, můžeme

slýchat slova **design či dramaturgie**. Druhý zmíněný pojem se většině lidí vštípil do paměti, především díky PŠL, která tento pojem používá.

Co je to tedy dramaturgie, kterou má většina lidí spojenou s divadlem či filmem? Holec (1994, s. 29) o dramaturgii říká: „*Dramaturgie je metodou, jak vybírat a poté seřazovat jednotlivé programy a další děje do času, který má kurs k dispozici, s cílem dosáhnout co nejvyššího účinku.*“

Zuzana Paulusová (2004, s. 85-89) rozlišuje dva druhy **dramaturgie: teoretickou a praktickou dramaturgii**.

1. Teoretická dramaturgie je prvotní fáze, kdy pracujeme s abstraktními tématy.
2. Praktická dramaturgie navazuje na předchozí teoretické úvahy, snaží se o konkretizaci témat, která jsou zpracována do přesných podob programů.

Dramaturgie zahrnuje tedy i stanovení cíle a **týká se činností, které jsou spojeny s přípravou programu před, na i po programu**. V další fázi bychom se měli rozhodnout, zda jednotlivé programy **propojíme dějovou linií**. Toto propojení bych velice doporučil, a to především u mladších dětí. U příběhu platí stejné pravidlo jako u zážitku. Samotný příběh by neměl být cíl, ale pouze prostředek. Poté co se rozhodneme, zda program provázeme dějem či bude stačit téma komunikace, si musíme uvědomit a odpovědět na několik základních proměnných, které ovlivňují dramaturgii a také možnosti dosažení cíle (blíže viz Holec, 1994, s. 38-40):

- **Délka kurzu** ovlivňuje nepřímo vztahy, postoje, náladu na kurzu. Platí většinou čím delší kurz tím hlubší vztahy. Musíme se tedy více věnovat psychice účastníků.
- **Roční doba** souvisí především s uváděním jednotlivých typů programů na kurzu, a to jaké programy můžeme vzhledem k bezpečnosti a zdraví uvádět.
- **Denní čas** souvisí s předchozí roční dobou, která nám ovlivňuje především množství světla a tmy, které můžeme pro programy použít.
- **Objekt** vždy hraje velkou roli, a proto bychom, pokud nemáme stabilní místo, které navštěvujeme, měli tomuto bodu věnovat dostatek času a pozornosti. Při výběru rozhoduje: dostupnost, cena, vybavení a služby.
- **Prostředí**, kde se objekt nachází. Ideálně obsahuje: hřiště, louku, les, vodní plochu, skály a jeskyně.
- **Materiální vybavení**, které vlastníme či si můžeme zapůjčit.
- **Charakteristika skupiny** počet, míra koedukace, věk, věková specifika: fyzická a psychická vyspělost, mentalita, intelekt a další charakteristiky, které ovlivňují program.

- **Bezpečnost programu** souvisí s navozením subjektivní míry nebezpečí a nikoli objektivní.
- **Tým vedoucích**, který bude kurz zajišťovat, a to především počet a potenciál pracovníků (dovednosti, vědomosti a zkušenosti odborné i životní).

V ideálním světě bychom si tedy mohli stanovit cíl a pak bychom kurz připravili na míru dle zmíněných parametrů. Bohužel však v ideálním světě nežijeme a jsme ovlivňováni mnoha faktory zvenčí, a to především časem a penězi. V mnoha případech tedy stavujeme cíl na základě množství času (peněz), který máme. Pokud jsme si stanovili cíl a základní koncept celého kurzu, můžeme se pustit do hledání či tvorby jednotlivých programů. Výsledkem tohoto hledání a sestavení programů je **scénář**.

Scénář je další pojem, který známe z divadla či filmu. U některých filmů se nudíme a z kina odcházíme naštvaní a s pocitem ztráty času. Se scénářem kurzu je to stejné jako se scénářem filmu. Co bychom si tedy měli uvědomovat, abychom naše účastníky na kurzu nenudili, a aby odcházeli s dobrým pocitem?

Dobrý dramaturg a scénárista by měl pracovat s těmito parametry:

- **Intenzita** – využití času, který na kurzu máme.
- **Tempo** – jde o spád a intenzitu, ve které celý kurz prožijeme.
- **Pestrost** – využití různých typů programů zábava x učení; zaměření na jednotlivce x skupinu; pohybové x statické hry; venkovní x vnitřní prostředí.
- **Vyváženost a přiměřenost** – souvisí s předchozím bodem, jedná se o namíchání správného poměru programů, který bude oslovovat různé složky osobnosti, vzhledem ke stanovenému cíli.
- **Fyzická a psychická zátěž** – citlivé zařazení programů, které jsou náročnější na fyzickou a psychickou stránku. Po zařazení náročných programů, by měla následovat odpočinková část, ve které mohou doznít vyvolané emoce a tělo se regeneruje.
- **Rytmus** – střídání tempa kurzu.
- **Momenty překvapení** – náhlý zvrát tempa kurzu buď od poklidného k rychlému nebo naopak. Může mít však charakter změny činnosti či setkání s novými věcmi či lidmi.
- **Stop-time** – přestávky v programu, kdy mají účastníci čas sami pro sebe a utříbení myšlenek a zážitků.
- **Návaznost** – souvislost jednotlivých programů od jednoduchých po složité.

- **Začátek kurzu** – především tam, kde se účastníci neznají, je velice důležitá část kurzu, která obsahuje přivítání, seznámení, očekávání, základní normy soužití. Začátek kurzu by měl také obsahovat zajímavý zážitek.
- **Vrchol(y)** – jejich počet velice záleží na délce kurzu, jedná se o dominantní program(y).
- **Gradace** – krátký kurz by měl mít postupný vzestup a měl by být zakončen vrcholem. Pokud se jedná o delší kurz, může mít několik vrcholů, po každém vrcholu nastává mírné zvolnění a opětovná gradace. Blíže viz Holec a kol. (1994, s. 33-35).

Výstupem dramaturgie je pak scénář kurzu, kterým je myšlen ideální sled dějů a programů. Scénář má tedy podobu časového rozvrhu, ve kterém je zaznamenáno kdy, co a kdo bude dělat. Jelikož člověk není neomylný, musíme si být vědomi možnosti upravovat scénář kurzu při nenadálých komplikacích, které se mohou vyskytnout kvůli našim chybám (např. špatný časový odhad) nebo vlivům zvenčí (počasí, nemoc, dění ve skupině).

Většina pořadatelů programů používá různé přehledné tabulky pro zaznamenání scénáře. Tabulky jsou většinou tím konkrétnější, čím je program kratší. Tyto tabulky většinou obsahují následující kolonky: **časové určení** (den, hodina), **aktivita** (název a stručný obsah), **odpovědná osoba** (režisér - jméno osoby, která má hlavní slovo při dané aktivitě), **další obsazení** (jací vedoucí se budou účastnit v jakých rolích), **cíl aktivity** (co má aktivita splnit), **reflexe** (způsob a případné otázky), **poznámky**.

Posledním pojmem z filmového prostředí je **režie**. Každý scénář se dá natočit různými způsoby, proto i na zážitkové akci velice záleží na tom, jak uvedeme jednotlivé programy. Člověk odpovědný za uvedení hry musí tedy mít dostatek času na přípravu, čas na program, potřebné rekvizity a kostýmy, vhodné místo na uvedení a obsazení ostatních herců.

2.5.2 Motivace účastníků

Průcha a kol. (2003, s. 127) o motivaci říkají: „*Souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsoby a prožívání, jeho vztahy k ostatní lidem a ke světu.*“

Jak vidíme z výše uvedené definice, motivace je spojena s uspokojováním potřeb. Těžce se nám tedy budou účastníci kurzu motivovat k hlubokým zamyšlením, pokud budou nevyspalí, mokří a hladoví (nebudou mít uspokojeny základní fyziologické potřeby). **Lidské motivy jsou subjektivní záležitostí**, a tím pádem mají složitou strukturu, kterou nemůžeme

rozpoznat na první pohled (blíže viz Drapela, 2003, s. 137-141). Teorii potřeb a motivace vysvětluje psycholog A. Maslow známou pyramidou potřeb. Na tuto teorii je tedy dobré myslet během pořádaného kurzu. Pokud lidé nemají uspokojeny potřeby v nižších patrech, nechtějí postupovat výše, a ani my bychom je k tomu neměli nutit, pokud k tomu nemáme nějaký oprávněný důvod.

Motivace je věc, která tedy doprovází veškeré naše jednání. Na zážitkových akcích je důležité s motivováním pracovat především na **dvou místech, a to před a po programu**. Motivace před programem je chápána jako naše působení zvnějšku, které se snaží působit na vnitřní zaujetí a tím aktivizovat vnitřní hybné síly v účastnících. Jedná se o další krok, kterým přesouváme účastníky do programu. Motivace by tedy měla být nenásilná a účastníkům by měla poskytnout stimul k aktivitě. Účastníci, kteří si vezmou úkol za svůj a ponoří se do něj, z něj více získávají. K tomuto vtažení do programu slouží i věci, o kterých jsme se zmínili u režie hry. Dobrý režisér by měl působit nejlépe na všechny smysly člověka, neměl by zapomínat na **hudbu, výzdobu, kostýmy a místo**, kde se program odehrává.

Pokud o programu před účastníky mluvíme, je podstatný i **samotný název programu**, který by měl pro účastníky být dostatečně přitažlivý (tajemný, vtipný, ...). Asi nejdůležitější faktor ovlivňující motivaci je **samotný uvaděč hry**. Tento fakt platí bez ohledu na věk účastníků. Pokud vedoucí předstoupí se znuřeným obličejem, žádné tajemné prostředí ani hudba ho nezachrání. Pokud přistoupí s **vlastním zájmem a nadšením**, má půl hotovo. Dalším důležitým faktorem, který by měl doprovázet takřka každý program (úplně neplatí při hrách málostrukturovaných), je **jasné, stručné a především srozumitelné vysvětlení pravidel**, abychom pravidly účastníky naopak nedemotivovali. Na konci vysvětlení vždy necháváme prostor na dotazy. Pravidla by neměla omezovat kreativitu a tvořivost účastníků při řešení problémů, ale musí jasně nastavovat mantinely. K uvádění her a motivaci (blíže viz Zlatý fond her I, 2002, s. 17-20; Zlatý fond her II, 2002, s. 21-222; Pelánek 2008 s. 96-98; Hora, 1994 s. 22-23; Neumann, 2007, s. 29-34 a další).

Podívejme se, jaké jsou konkrétní metody motivování účastníků:

- Asi nejčastější způsob motivace je **přehrání scénky**.
- **Čtení nebo vyprávění legendy**, příběhu, básně či úryvku týkající se tématu.
- **Promítnutí fotografií či části filmu** s danou tematikou.
- V některých případech stačí atraktivnost předkládané **výzvy**.
- **Poukazování na výsledky skupiny** (naší či jiné), jak rychle/pomalu můžeme aktivitu zvládnout, tato metoda může některé skupiny i demotivovat.

- **Postavení do určité role** (redaktoři, vědci, odborníci) či **aktivitou účastníků** (výrobou kostýmů, výzdoby apod.)
- **Zaměření na cíl**, proč tuto aktivitu děláme.
- **Časový tlak** a vhodné **povzbuzování**.
- **Rychlé vhození do hry**, které nedá možnost účastníkům přemýšlet a chce, aby jednali. Hodí se jen pro některé typy her, a nepoužíváme ho příliš často.
- Poukázání na určitý druh **odměny**.

Jedním z důležitých momentů při motivování účastníků je výběr první hry. Tato hra by měla být vždy pro všechny hráče. Pokud se nám první hra a vtažení do příběhu či tématu podaří, účastníci se budou těšit, co bude následovat. Pokud se nezdaří, další motivování účastníků bude o to těžší. Při práci s motivací je důležité umět **pracovat s jednotlivci i se skupinovou dynamikou**. Jedná se tedy o zařazení „správného“ programu dle rozložení skupiny. Vedoucí musí **být citlivý i na to, z čeho pramení nezájem o program** (např. strach se daného programu zúčastnit).

Výše jsme řekli, že jsou pro, nás důležité dva momenty motivování, před a po akci. Proč je důležitá motivace po vykonaném úkolu? K tomuto tématu se vyjadřuje např. Neumann (1999, s. 51-53), který nastiňuje možné důvody poklesu motivace a práce s ní. Tento pokles motivace je spojen většinou s **nezdařeným úkolem či pokusem**. V této fázi už můžeme mluvit o určité reflexivní metodě. Cílem pracovníka je vrátit se se skupinou k předchozímu nezdařenému pokusu a motivovat skupinu k dalšímu. Při dalším pokusu skupinu povzbuzujeme a ceníme si snahy a úsilí. U mnoha úkolů je důležité, aby skupina (a tím i jednotlivci) úspěšně splnila úkol. Pokud se bavíme o dětech, a to například dětech z NZDM, které zažívají více neúspěchu v běžném životě, měly by být úkoly nastaveny tak, aby děti překračovaly komfortní zónu a neměly pocit, že dostávají něco zadarmo, zároveň však tak, aby **zažívali** ve většině případů **pocit úspěchu**.

2.5.3 Typy her (programů)

V této kapitole ukážeme, jakou máme obecnou paletu možností, abychom splnili některé z požadavků dramaturgie, kterými v tomto případě jsou **pestrost a vyváženost programu**.

Holec, (1994, s. 50) říká: „*U každého programu - a to překvapivě často i u nejjednodušších, krátkých her a hříček - můžeme nalézt jeho pedagogický potenciál.*“

Nebudeme se zabývat přesnými definicemi hry²², ale možnostmi rozdělení a různorodosti pořádání různých her. Stejně jako hry se dají kategorizovat i kurzy²³.

²² Bliže viz Gymnasion č. 6., toto číslo se celé věnuje hře.

Za dobu, co si lidstvo hraje, již vymyslelo mnoho her a mnoho kritérií podle kterých bychom je mohli dělit. Jeden systém kritériálních charakteristik her vypracoval Miloš Zapletal. Tento systém i říká, na co všechno bychom se měli zaměřit při tvorbě hry nové. Kritéria jsou následující:

- výchovné cíle (rozvoj duševních schopností, sociálních dovedností, myšlení, motoriky a zábavné hry),
- věk účastníků (školáci, středoškoláci, dospělý),
- počet účastníků,
- prostředí (místnost, louka, hřiště, les, ... kdekoli),
- roční doba (jaro, léto, podzim, zima, kdykoli),
- denní doba (den, večer, noc, kdykoli),
- doba přípravy programu,
- trvání programu,
- fyzické zatížení programu,
- psychické zatížení programu,
- základní princip (soutěž, inscenace, ...),
- charakter hry (závazná, málostrukturovaná, nestrukturovaná pravidla).

Neumann (2007, s. 20-22) nabízí několik rozdělení. Uvedme si ty zajímavé. **Dělení her podle druhů zážitků:**

- **Agon** (zápas, závod) jsou hry, u kterých je hlavní charakteristikou soutěživost.
- **Alea** (kostka, nejistota) jsou hry založené na náhodě a štěstí.
- **Illinx či vertigo** jsou hry, které nám mění vnímání, patří k nim i adrenalinové sporty.
- **Mimikry** jsou hry, kdy se hráči mění v někoho jiného s pomocí představivosti.

Všechny čtyři kategorie se navzájem prolínají a pořadatel je může promíchávat záměrně a ze známé hry, tak můžeme udělat naprostou novinkou.

Neuman dále uvádí své dělení, které je inspirováno mnoha jinými.²⁴ V tomto dělení pozorujeme dělicí kritérium praktického účelu využití programu zaměřením na určitou oblast skupiny a jednotlivce. Z českých názvů kategorií je účel zřejmý, kategorie jsou následující:

²³ Např. Svatoše a Lebeda (2005, s. 6), dělení podle zacílení na: akce na podporu týmového ducha (Teamspirit Events), budování a rozvoj pracovních týmů (Teambuilding), trénink manažerských dovedností (Management Training), kurzy týmové spolupráce (Teamwork Training), rozvoj předpokladů k vůdcovství (Leadership Training), hodnotící programy (Assessment/Development Center), speciální programy.

²⁴ Inspirace z českého (TJ Sokol, Junák, Zapletal, Bakalář, Lipnice, sociálně) i zahraničního prostředí (Outward Bound, New Game, Project Adventure).

- **seznamovací hry** (icebreakres),
- **zahřívací a kontaktní hry** (warms-Up),
- **hrátky a zábavné soutěžení** (stunts),
- **hry na důvěru** (trust building activities),
- **iniciativní a týmové hry** (de-inhibitions),
- **hry na rozvoj komunikace a spolupráce** (communication games and problem solving activities),
- **hry a cvičení v přírodě,**
- **ekohry,**
- **závěrečné hry a rituály** (cloasing/framing activities),
- **hry pro reflexi a závěrečné hodnocení.**

Zajímavé rozdělení a inspiraci ke střídání her dává Holec (1994, s. 142). V jeho rozdělení již nesledujeme změnu rozvoje určité oblasti skupiny (seznámení, komunikaci...), ale změnu činnosti:

- **Cvičení** má relaxační nebo rozvojové poslání.
- **Test** slouží k ověřování znalostí či dovedností.
- **Závod/utkání/turnaj** má soutěžní charakter, můžeme ho nazvat určitý druhem testu s poměřením výsledků, většinou se týká sportu, ale nemusí.
- **Pořad** může být audiovizuální či jen poslechový.
- **Dílna/ateliér** využívá a rozvíjí kreativitu v účastnících, většinou v hudebním, výtvarném či jinak rukodělném oboru.
- **Miniškola** slouží k výuce nějakého sportu.
- **Minikurz** slouží k rozvoji některé z dovedností.
- **Výstava** může završovat výtvarně změřenou dílnu.
- **Představení** může završovat hudební či divadelní dílnu.
- **Přednáška** je monologické uvedení tématu.
- **Beseda** je diskuze účastníků na dané téma.
- **Seminář** jedná se o kombinaci přednášky a besedy.
- **Putování** obsahuje různé způsoby turistiky (kolo, voda, lyže, pěšky) krajem.
- **Relaxace** obsahuje různé prostředky odpočinku a zastavení.
- **Review** rozbor ostatních programů, během níž probíhá i zpětná vazba.

Tento stručný přehled snad čtenáři poskytne dostatečnou inspiraci pro pořádání pestrého programu, aby účastníci nezažívali na jeho kurzech stereotyp.

2.5.4 Bezpečnost zážitkových programů

Otázku bezpečnosti jsme již nastínili v kapitole o dramaturgii akcí, mluvili jsme o ní i při teorii komfortní zóny. Mnoho pracovníků, pokud pracuje metodou zážitkové pedagogiky, se ocitne před otázkami: *„Kam až můžu při uvádění programů zajít? Co mi dovolí bezpečnostní normy a pravidla? Jsem schopen vytvořit program, který bude dostatečná výzva, tak aby byla zachována bezpečnost?“* Snad ve všech týmech přijde čas, kdy se vedou spory o to, kam můžeme ve hře zajít. I v zážitkové pedagogice či výchově výzvou apod. vidíme stále více bezpečnostních pravidel a norem. To, co si mnozí vedoucí dovolili před 10-15 lety, si již dnes někteří ze strachu nedovolí, a to především u mladších účastníků, za které nesou **zodpovědnost nejen etickou, ale i právní.**

Je to dobře či špatně, že se bezpečnostní pravidla zpřísňují, a tím se i organizátoři více bojí případných potíží? Na tuto otázku si každý začínající i pokročilý vedoucí musí odpovědět a zvážit pro a proti pořádání různých programů. Zájemcům o toto téma doporučuji časopis Gymnasion, na jehož stránkách se nachází i rubrika Bezpečnost a riziko²⁵.

Myslím, že **stěžejním slovem je hra**, pokud ho vedoucí za pořádaný program mohou dosadit. **Hra není skutečný život a je omezena časem a místem**, můžeme ji kdykoli ukončit a začít hrát znovu. **Nebezpečí a riziko**, které je účastníkem vnímáno subjektivně, **jsme schopni kdykoli zastavit**. Výzva a bezpečnost však nesmí být vnímány jako protipóly, jinak bychom se nikdy nic nenaučili. Přikláníme se zde i k tvrzení Aleše Pokorného (2006, s. 112), který píše: *„Když chceme poskytovat nebo zprostředkovávat zážitky klientům a pak je s nimi dokonce rozebírat, musíme mít vlastní zkušenost, a to podobné kvality.“* Můžeme pak účastníky lépe a bezpečněji provést.

Pokud se bavíme o bezpečnosti při uvádění her a jiných programů, musíme se soustředit na **tři oblasti bezpečnosti**. Jedinec může utrpět **poranění: fyzické, sociální**

²⁵ Názvy některých článků již napovídají: „*Stává se Outward Bound příliš bezpečným*“, „*Prevence rizik v Outward Bound*“, „*Účastníci zájezdu: Za hranice ... komfortní zóny*“, „*Výzva a bezpečnost*“. Zajímavým zamyšlením na toto téma může čtenáři poskytnout také článek: *Kristovy léta školy prázdninového času* v Gymnasion č. 8 s. 23-27, který vypráví o experimentálních akcích konaných počátkem 70. let 20. století u nás a na Slovensku.

(vztahové) **či emocionální** (psychické).²⁶ Tyto tři oblasti kopírují i oblasti vývoje jedince, o kterých jsme mluvili výše, dbáme tedy, abychom nikdy neohrožovali tento vývoj.

Ve všech oblastech je **nutná prevence**. Před celou akcí i jednotlivými hrami, bychom si měli uvědomovat zdravotní stav a omezení všech účastníků, který máme písemně na přihláškách. Na akci by měli být jasně nastavené **pravidla ohledně užívání všech návykových látek**. Účastníci si musí být vědomi **dobrovolnosti programů** a především toho, jak z něj mohou bezpečně bez újmy odejít (známé pravidlo STOP). Dále na počátku akce i hry jsou jasně řečena a potvrzena **pravidla hry i soužití**.

Fyzická bezpečnost, kterou se vedoucí začnou zabývat nejdříve, se týká především následující oblastí: vhodného oblečení, správného stravování a odpočinku, ochranných pomůcek (helmy, vesty), kvalitního materiálu (lana, karabiny, lodě), uvědomování si rizika prostředí (uvnitř i venku), dostupnost lékárničky, zdravotníka a v dnešní době i připravený mobilní telefon v případě úrazů.

Emocionální a sociální bezpečnost jsou oblasti, které jsou částečně provázané a **nesmíme na ně nikdy zapomínat**, nebezpečí v nich je mnohdy maskované. **U emocionální bezpečnosti nám jde o pocity účastníků**, zařazujeme tedy takové programy, které jsou rozvíjející. Nejlépe bychom měli dopředu znát nejen zdravotní stav fyzický, ale i psychický např. fobie. **U sociální bezpečnosti nám jde především o vztahy ve skupině**, na tomto místě je dobré připomenout téma skupinové dynamiky. Naším cílem by mělo být skupinu posouvat do další fáze, nikoli ji vracet. K ošetření emocionální i sociální pohody účastníků nám slouží reflexe a případně možnost individuálních rozhovorů.

Každý, kdo chce pořádat **hry s větší psychickou zátěží**, by je před tím rozhodně měl zažít nebo být minimálně u jejich uvedení někým jiným. **Nikdy s nimi neexperimentujeme**. Platí u nich více než kde jinde dobrovolnost, důkladná reflexe a čas na doznění, jak u jednotlivců, tak i ve skupině, (srov. např. Pelánek, 2008, s. 155). Zde je asi **nejdůležitější prevencí vzdělání pracovníků**. Každý pracovník, který chce pracovat s lidmi, a k tomu ještě s jejich prožitky, by měl mít **vzdělávání a praxi v oblasti sociální, psychologické i pedagogické**, nejlépe pak **doplňené o speciálně zaměřené kurzy**. Vedoucí by měli pracovat citlivě, umět poskytnout oporu v krizové situaci, poskytovat zpětnou vazbu a vést reflexi, všimnout si a být vnímaví ke skupině i jednotlivci.

Další bezpečnostní doporučení můžeme nalézt na stránkách *Profesního sdružení pro zážitkovou pedagogiku*²⁷, o kterém jsme se zmiňovali v kapitole Historie v České republice.

²⁶ Zpracováno dle zápisků a skript ze semináře *Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky* vedeno Mgr. et Mgr. Jakubem Švecem od září 2009 do června 2010.

Na těchto stránkách můžeme nalézt nejenom obecná bezpečnostní pravidla, ale také konkrétní pravidla k aktivitám jako jsou: cykloaktivity a motoaktivity, lukostřelba, skalní lezení a slaňování, lanové překážky a střelba.

Lebeda (2004, s. 79-81) uvádí tyto obecné oblasti prevence rizik v OB. Tři oblasti jsme již zmínili, jsou jimi **vzdělání, zdravotní zabezpečení a psaná bezpečnostní pravidla**. Lebeda uvádí ještě dvě oblasti, které nám pomáhají v prevenci. První z nich jsou tzv. **skoroprůšvihy**. Skoroprůšvihy jsou situace, kdy se vedoucí či účastníci ocitli v určitém nebezpečí, které ohrožovalo jejich bezpečnost nebo mohlo dojít k poškození majetku. Tuto situaci pak vedoucí zaznamenává do formuláře, který slouží jako ponaučení pro další uvádění tohoto či podobného programu. Druhou oblastí jsou **safety review**. Jedná se o pozorovatele zvenčí, kteří poté vedoucím nastavují zrcadlo na jejich počínání.

2.5.5 Proces reflexe

V této části představíme funkci reflexe a podíváme se na několik praktických aktivit, které můžeme využít. Proč zrovna o reflexi? Reflexe je jedna z nejdůležitějších fází zážitkové pedagogiky. Reflexe je to, co dělá rozdíl mezi běžným a pedagogickým využitím her. Jedná se také o jednu z nejobtížnějších dovedností vedoucího. Dobře provedená reflexe pomůže i ze špatného výsledku ve hře vytěžit pro účastníky něco pozitivního.

Opět ani tato fáze zážitkové pedagogiky se neobejde bez pojmoslovné diskuze. V anglických zemích, odkud k nám reflexe přišla, se používá několik výrazů: reflexion, review, debriefing, processing, appraisal či sharing, všechny tyto výrazy vyjadřují podobný proces zpracování předchozí události (blíže viz Neumann, 2007, s. 39 či Reitmayerová a Broumová, 2006, s. 10-13).

Nám však **postačí pojem reflexe**, který je pro tento proces používán asi nejčastěji. V reflexi **se bude jednat o zpětný pohled na aktivitu**, během něhož budeme identifikovat body učení, které můžeme zobecnit a přenést do budoucna. Reflexe není zaměřena jen na jednotlivce, ale umožňuje také skupině sledovat, kam se posunula, vyjádřit společné pocity, nápady i problémy. Reflexe je také prostor, kdy mezi účastníky i směrem k vedoucím **probíhá zpětná vazba**.

Reflexi můžeme vést dvěma různými směry, **zaměřením na proces či téma**. Zaměřením na proces znamená, že při reflexi se zaměřujeme na skupinovou dynamiku, tzn. jdeme potom, co se ve skupině událo během programu. Zaměřením na téma vychází

²⁷ <http://www.pszv.cz/cs/Dokumenty.aspx> (6. 2. 2011)

z rozvojového záměru, který jsme u většiny programů měli stanovený. V ideálním případě se nám **podaří přes proces dostat k tématu**, pokud je ve skupině toto téma přítomné.

Celá reflexe není jen o pokládání otázek, i když je to velká část úspěchu. Důležité jsou i další podmínky reflexe, některé z nich nám předkládá např. Neuman (2007 s. 40-42).

1. **Časová charakteristika:** na reflexi musí být vyhraněno dostatek času a měla by proběhnout co nejdříve po aktivitě. Délka je závislá na věku hráče, významu aktivity a cíly.
2. **Vhodné místo a organizace skupiny:** pro reflexi bychom měli volit bezpečné a příjemné prostředí, především pokud chceme, aby účastníci mluvili o svých pocitech. Pokud reflexe probíhá v celé skupině, měla by probíhat v kruhu, kde jsou si všichni účastníci rovni.
3. **Role vedoucího skupiny:** vedoucí by měl mít připraven okruh otázek, který si může během aktivit upravovat, když vidí dění ve skupině. Měli bychom být flexibilní a připraveni k možným změnám v průběhu reflexe. Vedoucí reflexe nemusí diskuzi stále řídit, ale musí ji mít pod kontrolou. Jeho úkolem je diskuzi stimulovat a podporovat členy skupiny. V reflexi není cílem, aby vedoucí byl expert na zodpovězení otázek. Stejně jako u dávání zpětné vazby se vyhýbáme dávání chytrých rad.
4. **Pravidla vedení reflexe:** každý má právo se diskuze zúčastnit a také nezúčastnit. Lepší je začínat ze široka a poté se soustředit na konkrétní vztahy a témata, která vyvstala aktivitou.
5. **Volba otázek pro vedení reflexe:** otázky by měly mít otevřené, aby se účastníci mohli rozpovídat. Pokládáme otázky by měly být **jednoznačné**, neptáme se na víc věcí na jednou, **nesugerujeme odpovědi** a konkrétní, případně se doptáváme na příklady. Ptáme se s rozvahou a snažíme se nikoho nepřerušovat. Pokud vidíme, že někdo začne mluvit, snažíme se ho zaháčkovat, vytváří nám standard odpovědi. Pokud se standardem stane odpověď: „Jo, dobrý.“, budeme skupinu hůře rozmlouvat. Otázky pokládáme v jazyce cílové skupiny. Nemůžeme mluvit cizími slovy, pokud mluvíme s dětmi. Znění otázek, které můžeme použít pro inspiraci, nalezneme např. u Neumana (1999, s. 55-57).

Návody k reflexi

Začínajícímu vedoucímu můžou pomoci různé návody, aby se v procesu reflexe neztratil a udržel strukturu. Pokud máme předem stanovený cíl programu a můžeme se ho zúčastnit,

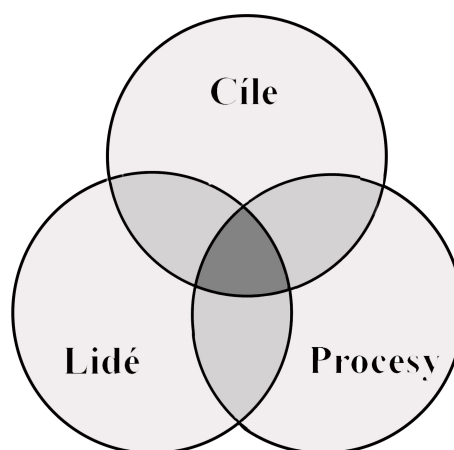
pozorovat, a dokonce si dělat různé poznámky k reflexi, velice nám to usnadní samotný průběh reflexe (blíže viz Gymnasion, č. 5, s. 66-69, Reitmayerová a Broumová, 2007, s. 31-38).

Již výše jsme hovořili o **Kolbově cyklu učení**, který může velice pomoci při vedení reflexe. Otázky mohou kopírovat cyklus a mít tedy následující sled:

1. **Emoce** – vyjádření a sdílení pocitů a prvních dojmů, které po aktivitě účastníci mají. V každém může aktivita vyvolovat jiné pocity a účastníci musí mít možnost je s ostatními sdílet.
2. **Události** – v této fázi vedoucí pokládá takové otázky, aby účastníci fakticky rekapitulovali, co se stalo.
3. **Hodnocení** – pozornost účastníků zaměřujeme na ty události, které se ji podařily, a zároveň na ty, co se nezdařily, a proto přemýšlíme nad jinými řešeními.
4. **Budoucnost** – otázky zaměřené na budoucnost a využití právě naučeného.

Dalším návodem může být teorie Johna Adaira tzv. **Adairovy kruhy**. Jedná se o teorii, která pracuje s rovnováhou a efektivitou v týmu. Tato teorie může pomoci hned v několika oblastech. Pomáhá zlepsit vedení týmu i skupiny účastníky. Při reflexi nám pomáhá, abychom nezapomněli na některou z oblastí. Tato teorie se tedy zaměřuje na tři oblasti: **cíle, procesy, lidé** (někdy také PPP Product, Process, People), které se navzájem protínají. Tým pracuje nejefektivněji, pokud se zaměřuje na průnik oblastí, tzn. na žádnou z oblastí nezapomíná. V dnešní době se týmy zaměřují především na cíl a v konkurenci zapomínají na potřeby lidí. Dlouhodobé zapomínání na jakoukoli oblast však vede vždy k rozporům ve skupině či k jejímu rozpadu (blíže např. Gymnasion, č. 8, s. 48-49).

1. **Cíl** – v reflexi se zaměřujeme na to, co bylo cílem aktivit, zda jsme cíle dosáhli či nikoli a co bychom mohli udělat jinak. Na tuto oblast se zaměřují lidé, kteří jsou **orientovaní na výkon**.
2. **Procesy** – otázky se týkají veškerého dění ve skupině a **jsou zaměřeny na skupinu samotnou**.
3. **Lidé** (já, my) – **otázky se soustředí nejvíce na jednotlivce** a na jeho osobní potřeby.



Obr. 5 Adairovy kruhy

Techniky reflexe

Řekli jsme si o tom, jak by reflexe měla vypadat, kam a proč by měla směřovat. Důležité je i samotné provedení reflexe tzn. **jakou techniku použijeme**. Především u dětí, které „rozebírání“ hry nemusí moc bavit, je dobré způsoby reflexe měnit a používat více hravé techniky. Dospívající už rádi diskutují, a tak může být častěji zařazována skupinová diskuze.

Techniky reflexe můžeme dělit do různých kategorií a dělení je různé např. mluvená, psaná, výtvarná, hraná atd. Techniky můžeme také dělit na spíše **uzavřené** či **otevřené**. V reflexi můžeme použít jednu či jejich kombinaci.

U uzavřených technik používáme různé pomůcky a škály, kterými účastníci vyjadřují odpovědi na otázky. Použití **pouze uzavřených technik** bychom měli mít dopředu rozmyšleno, zdůvodněno a zařazeno u her s menší fyzickou i psychickou zátěží. Účastníkům dáme na konci vždy možnost své odpovědi doplnit, v případě potřeby tak můžeme pokračovat v dalším rozboru. Dobré je některé techniky použít, pro první zjištění naladění účastníků po aktivitě.

Mezi tyto uzavřené můžeme zařadit techniky s **použitím těla**: palec nahoru či dolů, zvednutí počtu prstů, rozmístění po prostoru na diagonále či od středu, zvednutím ruky od země; **různé karty**: karty s čísly 1 až 5, sada smajlíků či jiná škála; **ostatní**: zakreslení nálady na graf, řecení jednoho slova či věty (asociace).

Z otevřených a delších technik je nejznámější skupinová diskuze, kdy s účastníky sedíme v kruhu a společně mluvíme o programu. **Skupinová diskuze** je jedna z nejtěžších technik, vzhledem k tomu, že vedoucí se musí soustředit na mnoho věcí a také být dobrý moderátor. Dalšími technikami může být **práce ve skupině nad zadanými otázkami**, **vyprávění příběhu**, **vybírání předmětu či obrázku**, **doplňování nedokončených vět**, **individuální či skupinové malování**, **divadelní přehrávka**.

K reflexi můžeme využít také různé pomůcky, které určují, kdo mluví, případně o čem mluví: **žezlo, barvené míčky, hrací karty, karty s různými výroky** a jejich přidělování a další.²⁸ Blíže také viz např. Gymnasion, č. 6, s. 56-58; Gymnasion, č. 7, s. 81-84; Gymnasion, č. 8, s. 48-50; Reitmayerová a Broumová, s. 115-166 a mnoho dalších.

2.5.6 Hodnocení akce

Hodnocení (evaluace) akce je stejně důležité jako ostatní její fáze, i když v mnoha případech se na něj zapomíná. **Hodnotit můžeme mnoho faktorů** (získané dovednost, program, strava, ubytování, ...) a **mnoha způsoby** (dotazníky, rozhovory, pozorování či testy). Jako vedoucí akce bychom měli **získat hodnocení od účastníků i pořadatelů**. Z hodnocení akce bychom měli získat podklady pro zodpovězení především otázky, **zda jsme splnili náš cíl**.

Existuje několik modelů hodnocení např. Evaluating training programs: the four levels,²⁹ Workplace training evaluation, Bloom's Taxonomy of learning domains, Erik Erikson's Psychosocial Theory.³⁰

Jedním z těchto modelů je čtyř úrovně hodnocení D. L. Kirkpatricka, který ho uveřejnil již v 60. let 20. století. Tento model je zařazený do kategorie hodnocení zaměřeného na cíl. První dvě fáze (reakce a učení) hodnocení mohou probíhat ještě ve vzdělávacím prostředí. Další fáze hodnocení (chování) probíhá v prostředí pracovním. V poslední fázi zkoumáme dosažené výsledky, které nám mohou odpovědět, zda jsme dosáhli žádoucího stavu nebo máme znovu pokračovat ve vzdělávacím procesu. Jednotlivé fáze hodnocení, které nastávají po vzdělávacím procesu, jsou:

- **Reakce** – jak účastníci reagují na akci, jak se cítí při procesu učení. Vhodným prostředkem pro zjištění reakce je dotazník. Odpovídáme si na otázku: „*Jaký je první dojem účastníku z procesu, zda v něm byly uspokojeny jejich potřeby?*“
- **Učení či vzdělání** – zaměřené hodnocení na fakta, principy a techniky, které se účastníci naučili během tréninku. Vhodným prostředkem je zde znovu dotazník, pokud chceme získat více kvalitativní a podrobné informace můžeme použít různou formu rozhovoru. Odpovídáme si zde na otázku: „*Jaké vědomosti,*

²⁸ Zpracováno dle poznámek a skript z kurzu *Review – práce se skupinou*, PŠL, 2010.

²⁹ Informace ze stránek American Society for Training and Development <http://www.astd2008.astd.org/PDF/Speaker%20Handouts/ice08%20handout%20TU102.pdf> (11. 2. 2011).

³⁰ Podrobné informace o modelech na <http://www.businessballs.com/> (11. 2. 2011)

účastníci získali, které dovednosti, se naučili či byly zlepšeny, jaké názory či postoje změnili?“

- **Chování** – změny, které nastaly v chování účastníků v pracovním prostředí po kurzu. Toto hodnocení provádíme po 3-6 měsících po skončení akce. V této fázi používáme spíše testové metody a pozorování. Odpovídáme si na otázku: „*Jsou naučené vědomosti, dovednosti dostatečně uplatňovány v praxi?*“
- **Výsledky** – snažíme se změřit výsledky vzdělání v hmotné podobě, výkonnosti, kvalitě apod. Hodnocení tohoto typu provádí po 6-12 měsících po skončení akce. Jedná se o analýzu předchozích tří úrovní hodnocení. Odpovídáme si na otázku: „*Jaký efekt měl náš kurz?*“

Na čtyř stupňový systém navazuje např. Jack Philips, který přidává pátý stupeň, jenž je částečně obsažen ve 4. stupni, tedy ve výsledcích. Pátý stupeň je pojmenován ROI a jedná se o měření návratnosti investic vložených zadavatelem do vzdělávacího procesu.

Úroveň hodnocení volíme především dle časových možností organizátorů, případně dle finančních prostředků. Pokud nevíme, kdy se s účastníky uvidíme, je vhodné mít **na závěr kurzu připravené dotazníky**. V dnešní době můžeme volit například i rozesílání dotazníků mailem po kurzu, u tohoto způsobu však bude klesat jejich návratnost. **Dotazníky jsou** voleny především pro rychlost jejich **vyplnění**, účastníci mají také větší pocit **anonymity**. Hodnocení akce na ní samotné či pár dní po ní má několik nevýhod. Toto hodnocení je zkresleno (pozitivně či negativně) především tím, co se stalo v závěru akce, případně pokurzovou euforií, která může po akci přetrvávat. Výhodnou je, že většina účastníků neodmítne vyplnění dotazníku.

Z našich zkušeností s dětmi a mládeží se osvědčil **následující model**:

První krátké hodnocení může probíhat již na kurzu formou společného rozhovoru či nějakou technikou. Toto hodnocení je zaměřeno na získání prvotních informací od účastníků a také na to, aby začali nad hodnocením přemýšlet. Může probíhat například tím, že účastníci hodnotí jednotlivé části programu, při tomto hodnocení je vhodné **udělat hodnocení splnění očekávání**.

Druhá fáze probíhá formou anonymního dotazníku, který je vyplňován po jednotlivcích samostatně. Otázky jsou koncipovány, tak, aby je účastníci mohli známkovat a poté známku slovně zdůvodnit. Dotazník, který má otevřené otázky s možností pouze volné odpovědi, se neosvědčil, a to vzhledem k tomu, že účastníci často otázky proškrtnou nebo píšou jedno či dvouslovné odpovědi. Označkováním kategorií si účastníci odpověď rozmyslí.

Kromě otázek na dosažení cílů, můžeme hodnotit mnoho věcí, které nám pomůžou udělat další program lepší. Nám se osvědčil dotazník s 10-12 otázkami, které jsou zaměřené na následující oblasti:

- místo a prostředí, kde se program konal,
- program jako celek,
- nejlepší a nejhorší program,
- přístup pracovníků k účastníkům,
- získání nových dovedností,
- hodnocení účasti na programu,
- hodnocení práce skupiny apod.,
- zlepšení či změnu organizace akce,
- opětovná účast na podobné akci,
- závěr vždy obsahuje možnost volného sdělení.

Třetí fáze by měla probíhat individuálně formou rozhovoru, který je zaměřen především na přenos do praktického života a zároveň tím i na potvrzení předchozích odpovědí v dotaznících. Rozhovor probíhá s návodem, aby vedoucí na nic nezapomněli, ale zároveň má neformální charakter. Tento rozhovor probíhá nejdříve měsíc po skončení programu, aby odezněly emoce.

3 Nízkoprahové programy YMCA Praha o.s.

Na tomto místě představme organizaci, ve které probíhalo empirické šetření, abychom si ho dokázali zasadit do širších souvislostí.

YMCA Praha je občanské sdružení a je jedním ze členů YMCA ČR. YMCA Praha je nejstarší YMCA v České republice v novodobé historii. I přesto, že má YMCA Praha své hlavní sídlo v centru Prahy, její programy se nacházejí v různých částech Prahy (Jižní Město, Holešovice, Černý Most či Střešovice).

Posláním YMCA Praha o.s.: „*je posilovat mezilidské vztahy, toleranci, odpovědnost, zdravé sebevědomí a možnost uplatnění. Praktické naplňování křesťanských principů vidíme jako jeden ze způsobů, jak proměňovat anonymitu velkoměsta a přispívat k plnohodnotnému životu.*“ YMCA Praha své poslání naplňuje následujícími aktivitami: **volnočasové aktivity** (Tensing, Víra a světlo, Senior klub, Bratrská YMCA, Jantar, tábory či jednorázové akce), **nízkoprahové programy** (Ymkárium, Dixie, Streetwork) a **mateřská centra** (Domeček, Klubíčko a Rodinné centrum YMCA).³¹

Nízkoprahové programy se skládají ze tří programů, **které mají samostatné registrace u MPSV: NZDM Dixie, NZDM Ymkárium a Streetwork.** Podívejme se na poslání a cíle těchto programů. Metodika Nízkoprahových programů YMCA Praha o.s., s. 6 (dále jen Metodika) uvádí: „*Posláním nízkoprahových programů YMCA Praha o.s. je podpora zdravých a bezpečných způsobů trávení volného času dětí a mládeže od 6 do 26 let v Praze, zvyšování jejich soběstačnosti a začleňováním do společnosti. Nízkoprahové programy podporují vědomí práv a povinností, pomáhají řešit obtížné životní situace a snaží se zamezovat rizikovému chování poskytováním sociálních služeb.*“ Dlouhodobé cíle Nízkoprahových programů YMCA Praha o.s., které jsou obsaženy ve výše uvedeném materiálu s. 6-10, jsou následující:

- *Uživatelé se začleňují díky naší službě na trh práce.*
- *Uživatelé díky naší službě zvládají obtížné situace konstruktivním způsobem.*
- *U uživatelů dochází díky naší službě ke snížení rizik spojených s braním návykových látek.*
- *Uživatelé díky naší službě dokončí vzdělání odpovídající jejich touhám a schopnostem.*
- *Uživatelé díky naší službě znají přiměřeně svému věku a poznávacím schopnostem svá práva a povinnosti a uplatňují je.*

³¹ pro bližší informace viz <http://www.praha.ymca.cz/>

- *Uživatelé díky naší službě znají pravidla chování a společenské normy a dodržují je.*
- *Uživatelé díky naší službě aktivně a smysluplně tráví volný čas.*

Každý z těchto dlouhodobých cílů obsahuje konkrétní a měřitelné cíle, ke kterým jsou stanoveny metody ověření.

Historie Nízkoprahových programů sahá do roku 2000, kdy bylo otevřeno na Jižním Městě Ymkárium. Prostory původně nesloužily primárně pro nízkoprahový klub, ale pro Tensing (TS).³² Během několika let se však staří členové TS, rozhodli prostor rozšiřovat a postupně vzniká NZDM Ymkárium, které se zaměřuje na dospívající od 13. let. Díky Ymkáriu také vznikl později Streetwork, který působí v této lokalitě.

NZDM Dixie bylo založeno taktéž v roce 2000 ve stejném objektu, tehdy ještě občanským sdružením Kamínek jako otevřený klub pro menší děti. Toto občanské sdružení koncem roku 2006 zaniklo a jeho aktivity (NDZM Dixie a Klub Na dně) přebírala YMCA Praha. Krizovým obdobím byl konec roku 2009, kdy skončila platnost nájemní smlouvy s MČ Praha 11. Tato smlouva nebyla prodloužena z důvodů rozhodnutí MČ využít prostory po deseti letech opět jako mateřskou školu. YMCA Praha o.s. během roku 2009 vyhrává výběrové řízení na Praze 7 a od září 2009 otevírá další klub Dixie. Pro Ymkárium a Streetwork se daří získat prostory na Jižním Městě a zůstávají v lokalitě Prahy 11.

Oba kluby jsou členská zařízení ČAS a prošly hodnocením standardů poskytování služeb ČAS. Všechny tři programy jsou registrované poskytovatelé sociální služeb u MPSV NZDM Ymkárium (1.9.2004) NZDM Dixie (1.1.2004) a Streetwork (10.5.2009).

3.1 NZDM Dixie

Jak jsme již řekli výše, Dixie vzniklo na Jižním Městě v roce 2000. Nynější podobu však získalo v září 2009, kdy byl klub přesunut na Prahu 7. I po tomto přesunu je primárně otevřeno pro mladší děti ve věku od 6 do 15 let. V této kapitole si představíme **fungování Dixie na Praze 7, ve kterém bylo i realizováno empirické šetření.**

Provoz a program klubu

Prostory, které jsou využívány jako klub, jsou v jednom areálu s několika školami (ZŠ, SŠ, VOŠ). Tato skutečnost byla z počátku považována za negativum zvyšující práh vstupu

³² Tensing je zkratka pro anglické „teenagers singing“. Jedná se o především o hudebně-divadelní uskupení, které je určeno pro lidi od 13 do 19 let.

pro děti. Obava se naštěstí nepotvrdila. Klub má nejen samostatný vstup do prostor, ale vlastní i svůj vchod do areálu.

Od září do prosince 2009 byl klub v provozu čtyři dny v týdnu. Toto počáteční omezení oproti zakázce MČ Praha 7 vzniklo kvůli souběžnému fungování služeb na Praze 11 a Praze 7. Od počátku klub navázal spolupráci a komunikaci s MČ Praha 7. Pravidelné setkávání se také daří s výchovnou poradkyní ZŠ TGM. Tato škola sídlí v areálu společně s klubem. Většina dětí, které do klubu docházejí, tak pochází právě z této školy. V tomto období probíhalo seznamování pracovníků s novým prostředím a postupné navazování vztahů s dětmi. Probíhali různé propagační akce vůči potenciaálním klientům i veřejnosti. Provoz klubu se velice rychle rozeběhl. Rychlý rozběh klubu se zdařil i díky určité tradici prostor, kde již klub pro děti byl. Klub měl několik provozovatelů, kteří měli různé koncepty provozu (zaměření pouze na volný čas či doučování apod.). V tomto období byla i monitorována situace a nejvhodnější model otevírací doby i prostorových možností. Proběhly také první větší akce a přespávání v klubu.

Od ledna 2010 byl klub již plně v provozu a je pravidelně otevřen **od pondělí do čtvrtka od 13 do 18 hodin**, kdy začátek a konec otevírací doby je vyhrazen pro individuální práci. **Pátky jsou pak otevřeny od 13 do 17 hodin** a jsou vyhrazeny na jednorázové akce. Zachován byl i **model klubové rady**. Klubová rada funguje jako samosprávný celek klubu. Klubové rady se může zúčastnit každý klient klubu a ovlivňovat tak dění v klubu (akce, pravidla, změny apod.). Během **jara 2010 byl uspořádán první celodenní výlet**, proběhlo druhé přespávání v klubu a několik akcí mimo klub. První rok působení byl zakončen úspěšně v červenci, a to akcí nazvanou **Dixie kemp** (5 denním výjezdem do Krkonoš), které se zúčastnilo dle plánu 10 dětí (5 dívek a 5 chlapců).

Od konce září 2010 je pak realizován **program Sedm bílých vran** (dále Vrány). Tento dlouhodobý program navazuje na zkušenosti z Prahy 11, kde probíhaly programy například KRUH a MúZA REPuje. Obecně je tento program **zaměřen na rozvoj komunikace, tolerance a spolupráce**, ke každému celku jsou pak stanoveny konkrétní cíle. Vrány probíhají pravidelně 1x týdně cca 2 hodiny a mají podobnou programovou strukturu (reflexe „dne“, uvolňovací a otevírací program, hlavní část programu, reflexe programu). V listopadu byl v rámci tohoto programu pořádán víkendový **výjezd Sloup 2010**, který byl maximálně naplněn 9 účastníky. Tento výjezd tematicky navazoval na program Vrány, podmínkou však nebyla předchozí účast na programu. Program Vrány dále probíhá pravidelně i v roce 2011. Na programu se schází průměrně skupina 10 účastníků, která celkem čítá okolo 40 dětí.

Od ledna 2011 v klubu probíhá **projekt Sami spolu**. V rámci tohoto projektu děti organizují akce mimo klub pro skupinu 10 účastníků, na kterou dostanou určitý finanční obnos. Děti tak nejenom mohou naplánovat nějakou netradiční aktivitu, ale učí se i vyhledávat informace na internetu, hospodařit s penězi, sestavovat harmonogram akce, komunikovat při nakupování lístků a zajišťování všeho potřebného.

Praktická část

4 Empirické šetření

V této kapitole představíme přípravu a realizaci empirického šetření, které je založeno primárně na **kvalitativních individuálních rozhovorech s účastníky výjezdu Sloup 2010** a sekundárně na hodnotících **dotaznících účastníků a pracovníků**. Společně se také seznámíme s tím, proč jsme do šetření vstoupili, dále pak s výzkumnou otázkou a cílem šetření, základním souborem a výzkumný vzorkem, metodami a realizací šetření.

4.1 Východiska pro šetření

První šetření ohledně zážitkové pedagogiky v ČR, byla prováděna již v době pořádání experimentálních akcí (70. léta 20. století). Tyto akce byly především srovnávány s jinými „tábornickými“ akcemi. Cílem těchto výzkumů bylo získání argumenty pro pokračování v experimentech (blíže viz Neuman a Hanuš, in Gymnasion, č. 7, 2007, s. 29-30).

Mnoho různých šetření můžeme nalézt v bakalářských, diplomových i disertačních pracích z řady vysokých škol po celé republice, které jsou dostupné např. z <http://theses.cz/> či <http://digitoil.is.cuni.cz/>. Pokud hledáme **propojení zážitkové pedagogiky a NZDM, nenajdeme takřka žádné odkazy**. Tomuto spojení asi nejvíce odpovídá práce Evy Kopečné z roku 2008.³³ Napsáno je již mnoho dalších prací, které také přispěly určitou inspirací k vymezení tohoto empirického šetření např. Tereza Damašková, *Vliv zážitkové pedagogiky na osobnost klienta*. 2008.³⁴ Zajímavé pohledy nabízí Petr Zappe v některých článcích Gymnasionu a především ve své práci Zappe, P. *Výsledky a efekty edukačního procesu: kvalitativní výzkum kurzů zážitkové pedagogiky*, 2006.³⁵

Výše popsané **Nízkoprahové programy YMCA Praha pořádají již několik let výjezdy** pro své klienty. V roce 2008 se uskutečnily dva výjezdy NZDM Ymkárium, věk účastníků se pohyboval od 14 do 18 let. Z dotazníku, který účastníci vyplňovali, vyvstávaly

³³ Tato diplomová práce názvem „*Resocializačním programem pro mládež v občanském sdružení Proxima Sociale.*“, se zabývá zkoumá tento program a jeho užitečnost a přínos pro účastníky. Pro šetření byl použit skupinový rozhovor a vyhodnocení pomocí kódování zakotvené teorie, přístup blíže nespecifikován. Proxima Sociale je občanské sdružení, které jako jedno z prvních založilo nízkoprahový klub v Praze (KC Krok).

³⁴ Autorka diplomové práce zkoumá posun pomocí dotazníků SKANSKU cílovou skupinou jsou studenti prvního ročníku Rekologie v Olomouci.

³⁵ Autor se ve svém článku uvádí svůj prozatímní výzkum, který je však založen především na kurzech pro vysokoškoláky. Dále však zajímavě polemizuje s různými metodami hodnocení kurzů. Pro svůj výzkum používá skupinový rozhovor a pro vyhodnocení kódování dle zakotvené teorie Strausse a Corbinové.

zajímavé odpovědi, o tom co pro účastníky výjezd znamená a co se na něm naučili. Odpovědi v dotaznících však byly velice heslovité a málo z účastníků odpovědělo celou větou. V tomto období jsem byl již rozhodnut podniknout podrobnější šetření alespoň jednoho výjezdu. Šetření se však velice oddálilo, a to skutečnostmi zmíněnými výše (konec nájemní smlouvy na Jižním Městě). V polovině roku 2009 jsem přestal působit jako vedoucí klubu Ymkárium a od září jsem vedl nově otevřený klub NZDM Dixie na Praze 7. Zprvu se zdálo, že toto šetření bude úplně zrušeno, a to vzhledem ke snížení věku cílové skupiny klubu a strachu, že menší děti nebudou schopny na otázky vůbec odpovídat.

O opaku mě postupně přesvědčily samy děti a **pětidenní výjezd Dixie kemp, konaný v červenci 2010, který byl obecně zaměřen na spolupráci a komunikaci mezi účastníky. Účastníci, jejichž věkový průměr byl přibližně 11 let, prokázali velkou míru otevřenosti, schopnosti sebereflexe, dávání i přijímání zpětné vazby.** Tyto schopnosti projeвили během výjezdu při samotných hrách i reflexích po nich. V anonymních dotaznících po skončení výjezdu účastníci uváděli odpovědi, které mě přesvědčily o tom, že se má cenu doptávat, co, proč a jak i děti v rané adolescenci. Pro ilustraci uvádím některé odpovědi, které mě o tom utvrdily.

Otázka č. 7. Ohodnot', jak tvoje skupinka pracovala? Průměrná známka: 2,25

Někdy hádky, ale drželi jsme při sobě. Spolupracovali jsme jako tým. Občas jsme se nedohodli. Nebyli jsme rodina. Snažila se. Nelíbilo se mi, jak jsme pracovali, když jsme byli lovit tygry. Trochu se občas hádala. Křičeli jsme na sebe.

Otázka č. 9 Naučil/a jsi se na výjezdu něco nového? Co?

80% účastníků si myslelo, že se něco nového naučili.

Držet spolu. Vnímat a všímat si svého okolí. Nekřičet. Spolupracovat jako jeden kmen. Ano týmovou práci. Mám si rozmyslet, než něco udělám. Strílet z luku. Lovení.

Otázka č. 10. Myslíš si, že se tvoje skupinka zlepšila v dohadování při hrách?

80% účastníků si myslelo, že se jejich skupinka za dobu na výjezdu se rozhodně či spíše zlepšila v dohadování při programech, zbylých 20% si myslelo, že se spíše nezlepšili.

4.2 Výjezd Sloup 2010 – terén pro šetření

Krátce představme víkendový výjezd Sloup 2010, po kterém se konalo empirické šetření. Výjezd se konal o **víkendu 5.-7.11.2010** ve Sloupu v Čechách v chalupě Asociace Turistických oddílů mládeže (A-Tom), **za účasti 9 účastníků a 3 pracovníků.** Počet účastníků musel být oproti běžným výjezdům snížen kvůli finančním prostředkům. Poměr 3-4 účastníci na 1 pracovníka se osvědčil u nízkoprahových programů předchozími vícedenními

výjezdy. Tento poměr je také dán modelem „*děláme si vše sami*“. S dětmi se tedy plánuje a normuje jídlo, vaří, uklízí, domlouvá harmonogram, pravidla atd. Účastníci na za tento výjezd platili motivační poplatek 100 Kč.

Tento výjezd tematicky navazoval na dlouhodobý program Vrány v NZDM Dixie, který se v té době věnoval rozvoji neagresivních forem komunikace mezi dětmi. **Cíl výjezdu byl stanoven takto:** „*Děti si vyzkouší různé způsoby neagresivní komunikace a tyto poznatky aplikují do praxe při programu, kde jim pomohou lépe zvládnout zadané úkoly.*“ Tento cíl i cíle Vran jsou stanovovány na základě rozhovorů s dětmi i jejich pozorování při běžných interakcích na klubu.

Celý víkend byl na motivy fantasy středověku. Účastníci i pracovníci byli rozděleni do tří stavů (mniši, řemeslníci a rytíři). Celým víkendem nás v pozadí prováděl král Chramoděj VI., který účastníky na počátku výjezdu požádal o pomoc při získání ukradeného kouzelného měšce. **Programy tedy byly zasazeny do středověkého prostředí**, kdy nás král instruoval přes svého posla dopisy.

Po výjezdu probíhalo jako vždy vyplnění hodnotících dotazníků od účastníků i pracovníků, kteří se na výjezdu podíleli.

4.3 Výzkumná otázka a cíl šetření

Řekněme si nyní, o jakou otázku nám v šetření jde a jakou konkretizací výzkumné oblasti jsme k ní dospěli (blíže viz Punch, 2008, s. 36-42). Výzkumnou oblastí se v našem šetření stává oblast ***Zážitkové pedagogiky a NZDM***. Tato oblast je však velice široká, a tak jsme přistoupili ke stanovení tématu, které v našem případě zní: „***Vliv zážitkové pedagogiky na klienty nízkoprahového zařízení pro děti a mládež***“. Pokud nám je jasná výzkumná oblast a téma, můžeme přistoupit k jeho konkretizaci a stanovit výzkumnou otázku. Otázka, na kterou se ptáme, zní: „***Jaký význam pro vlastní rozvoj si uvědomují účastníci výjezdu s prvky zážitkové pedagogiky, pořádaného NZDM Dixie?***“

Nezapomínejme také na cíl výjezdu. Primárně tak budeme sledovat odpovědi na to: „*Jaký si účastníci uvědomují dopad na oblast neagresivních způsobů komunikace?*“

Sekundárně budeme sledovat odpovědi, které nám pomohou odpovědět na otázku, jak výjezd ovlivnil oblasti, se kterým nízkoprahové kluby pracují průběžně: „*Jaké změny chování pozorují účastníci na své osobě?*“ „*Jaké informace se účastníci dozvěděli?*“ „*Jaké nové dovednosti se účastníci naučili?*“ „*Jakou pozorují účastníci změnu v postojích?*“ „*Jaké pocity program vyvolával a co způsobovaly?*“ Tento model také částečně kopíruje výše zmíněné čtyř úrovně hodnocení vzdělávacího procesu dle D. L. Kirkpatricka.

Soustředit se však budeme i na **ostatní odpovědi, které odpoví na to, co pro účastníka akce znamenala a jak jí vidí.**

Cílem šetření je **odpovědět na výše položenou výzkumnou otázku a zjistit, co pro účastníky výjezdů znamenal a v čem je rozvíjel.** Tyto odpovědi a výsledky šetření poslouží k lepšímu **porozumění cílové skupině a jejich pohledu na podobné akce.** Výsledky pak mohou **obohatit pracovníky (nejen) NZDM Dixie, kteří mohou zlepšovat své programy.** Výsledky přispějí také svým střípkem do teorie zážitkové pedagogiky.

4.4 Strategie šetření

Jak již bylo řečeno výše, **šetření bylo zaměřeno především kvalitativně.** Tento typ šetření byl zvolen i přes jeho nevýhody, jako jsou časová náročnost, snadnější ovlivnění výzkumníkem, horší zobecnitelnost a průhlednost. V našem případě převažují jeho pozitiva, jako je **podrobný popis a vhled do zkoumané události či lepší studování procesů** (srov. Hendl, 2008 s. 49-51). V tomto šetření se snažíme **pohlédnout co nejkonkrétněji do tohoto jednoho případu (výjezdu).**

Cílem tohoto šetření **není zobecnitelnost na všechny klienty NZDM,** kteří se účastní ve svých klubech programů specifické prevence, dlouhodobých programů či výjezdů, ve kterých je použita metoda zážitkové pedagogiky. Na tomto místě je důležité říci, že si rozhodně **uvědomujeme subjektivitu prožitých událostí, jedinečnost programů, klientů samotných a také pracovníků,** kteří programy pořádají. Doufáme však, že tímto **šetřením budeme moci lépe nahlédnout, alespoň na určitou část klientů NZDM.**

Strategií pro toto šetření byla zvolena **případová studie** (blíže viz Hendl, 2008, s. 105). Vzhledem k tomu, že získáváme podrobné informace od relativně malého počtu respondentů, **jeví se tato strategie jako vhodná.** Případová studie nám také umožní i srovnání různých odpovědí respondentů a tím i určitý druh komparace (blíže viz Hendl, 2008, s. 102-117).

4.5 Základní soubor a výzkumný vzorek

Základním souborem v tomto šetření jsou děti navštěvující NZDM Dixie. Dixie je primárně určeno pro cílovou skupinu dětí od 6 do 15 let z Prahy 7. Druhotná obecná charakteristika (dle Metodiky, s. 10) zní: *„zažívají nepříznivé sociální situace, jsou ohroženi společensky nežádoucími jevy, velkou část svého volného času tráví na ulici, svůj volný čas tráví převážně pasivně, nemohou či nechtějí navštěvovat organizované volnočasové aktivity.“* Pokud bychom se podívali na složení cílové skupiny z etnického hlediska, je přibližně 60%

dětí české národnosti a 40% je z národnostních menšin (romské, vietnamské, ukrajinské, moldavské, ruské). Účast klientů na výjezdu byla ve velice podobném poměru.

Výzkumným vzorkem jsou děti, které se zúčastnily víkendového výjezdu Sloup 2010. Tento výjezd byl nabízen formou plakátu všem klientům NZDM Dixie, kteří se v období plánování v klubu vyskytovali. Při přihlašování na výjezd platilo pravidlo, kdo dřív přinese přihlášku, ten jede. **Výběr účastníků výjezdu byl tedy náhodný.** Ovlivněn byl motivací a očekáváním účastníků od této akce.

Výjezdu se nakonec **zúčastnilo 9 účastníků**, což byl maximální možný počet. Důležitý (zajímavý) fakt oproti jiným výjezdům, které již byly pořádány, byla **účast skupiny 9 účastníků mužského pohlaví.** Tato skutečnost potvrzuje tvrzení o větším zájmu o nízkoprahové služby chlapců než dívek, o kterém jsme krátce hovořili výše.³⁶ Tento fakt byl zapříčiněn nemocí zájemkyň či zákazem účasti ze strany rodičů z důvodů špatného podzimního počasí. Všem účastníkům bylo **od 10 do 14 let.**

Všichni účastníci měli podepsanou **Dohodu o poskytování služeb.** Tím, že je tato Dohoda uzavřena, splňuje zájemce některé charakteristiky cílové skupiny, které jsme si nastínili výše. Všichni účastníci měli také **uzavřený Souhlas s uveřejňováním audiovizuální záznamů.**

Výzkumným vzorkem je tedy 9 klientů mužského pohlaví ve věku od 10 do 14 let, spadajících do cílové skupiny NZDM Dixie a navštěvujících základní školu.

Kvůli zachování co největší míry anonymity nebudou v práci uveřejněna ani křestní jména účastníků. **Účastníci jsou označení písmeny A až I, písmena ke jménům byla přidělena náhodně.** Důležité je také sdělit, že tři účastníci tohoto výjezdu se již zúčastnili předchozích výjezdů např. Dixie kemp či Voda.

4.6 Etické aspekty šetření

Pojďme se podívat **na etické aspekty** (Punch, 2008, s. 86-88 či Hendl, 2008, s. 153-155), o kterých jsme uvažovali – **soukromí, informovaný souhlas, emoční bezpečí, zatajení cílů, reciprocita.** V práci se budeme snažit vyvarovat použití jakýchkoli osobních či citlivých údajů o účastnících, které byly sděleny mimo šetření. Na tomto místě je vhodné upozornit na

³⁶ Toto tvrzení je nově (únor 2011) podpořeno *Výzkumem prostředí nízkoprahových klubů*, kterou uskutečňuje Millward Brown společně s Českou asociací streetwork a podpořenou Nadací Vodafone. V této studii můžeme nalézt např. odhad vedoucích 39 klubů z celé ČR o poměru rozložení chlapců a dívek v klubu. Tyto odhady jsou průměrně 63% chlapců a 37% dívek. Tento poměr dále potvrzuje i poměr respondentů, kteří odpovídali v tomto výzkumu.

část Metodiky nízkoprahových programů YMCA Praha o.s., s. 17, která možnost použití údajů za určitých podmínek povoluje: „*Pracovník neposkytuje žádné informace o uživateli bez jeho souhlasu. Pokud použije získané informace (např. ke studijním a jiným účelům - kazuistiky, statistika a výkaznictví, zprávy pro instituce), uvede je vždy v anonymizované podobě.*“

Všem účastníkům byly před samotným rozhovorem sdělovány tyto informace:

1. **K čemu bude rozhovor sloužit.** Na tomto místě je důležité říci, že dotazovaným kvůli možnému zkreslování odpovědí **nebyla řečena konkrétní výzkumná otázka.**
2. Zopakování o **dobrovolnosti celého rozhovoru** a případně **odmítnutí odpovědi na některou z otázek.**
3. O **neuvádění jeho jména.**
4. O **nahrávání rozhovoru.**
5. Sdělením o tom, že na otázky **neexistuje správná či špatná odpověď.**
6. Požádáním o **dobrovolnou identifikaci svého hodnotícího dotazníku** výjezdu.

Všichni účastníci s rozhovorem souhlasili. Po rozhovoru jim byla dána malá odměna, ve formě sladkosti.

Za důležité považujeme i sdělení, že v tomto šetření jsem zainteresován na více pozicích. První pozicí je **vedoucí NZDM Dixie**, ve své běžné práci přicházím do každodenního kontaktu s klienty. Dále jsem **spolupořadatelem různých specifických a dlouhodobých programů**, které se v Dixie konají. V neposlední řadě **je toto šetření založeno na jednom z výjezdů (Sloup 2010), kterého jsem byl spolupořadatelem.**

Může se zdát, že zainteresovanost mé osoby v organizačním týmu může být zátěží. Důležité je říci, že v šetření nejsem vázán jinými závazky než touto diplomovou prací. Nejsem tedy „tlačen“ potřebami výsledků pro donátory či nadřizené. **Pozitivum zaangažovanosti** mé osoby vidím ve **specifických cílové skupiny, která je méně přístupná.** Většina dětí, které navštěvují klub, potřebují delší dobu poznávat pracovníky (i jiné dospělé), aby k nim získaly důvěru. Tato důvěra je potřebná k otevřené komunikaci. Své zapojení do programu považuji tedy spíše za pozitivum než negativum.

4.7 Metody a realizace šetření

Jako hlavní nástroj (metodu) pro sběr dat byl **použit rozhovor pomocí návodu** (blíže viz Hendl, 2008, s.174-175). Původně jsme uvažovali o dotaznících s otevřenými odpověďmi či se škálami před a po výjezdu. Tyto metody byly zavrhnuty vzhledem k předchozím

zkušenostem s vyplňováním podobných dotazníků u této cílové skupiny. Rozhovor s návodem byl zvolen především pro svůj polostrukturovaný charakter. Tento typ rozhovoru byl vhodný vzhledem k možnosti **reagovat na aktuální témata**, která mohla přicházet během rozhovoru. Jeho **částečná struktura však zaručovala, že nabídneme všechna témata**, která jsou důležitá pro zodpovězení otázek. Všichni dotazovaní měli tedy podobnou strukturu rozhovoru. V některých případech byly však určité oblasti probrány např. již při rekapitulaci programu, když se dotazovaný u tohoto tématu chtěl zastavit. Při použití tohoto rozhovoru také zůstává možnost srovnání odpovědí.

Kvůli zajištění **větší kvality** tohoto šetření a **snížení reaktivity** je použita alespoň částečně metodologická **triangulace** (blíže viz Hendl, 2008, s. 145-148). Odpovědi z rozhovorů tedy budou porovnány s odpověďmi z **dotazníků, které účastníci vyplňovali v prvních dvou dnech po návratu z výjezdu**. Jako třetí zdroj dat nám poslouží **odpovědi v hodnotících dotaznících pracovníků**. Tyto dotazníky se vyplňují po každém výjezdu, a to přibližně od roku 2007, **jejich znění nebylo nijak upravováno za účelem tohoto šetření**.

Před tímto empirickým šetřením **byl vypracován návrh šetření**, dle kterého bylo postupováno, během šetření však nastalo **několik změn, na které budeme upozorňovat**.

4.7.1 Pilotní rozhovory

Na počátku šetření byl sestaven seznam otázek, které měly být účastníkům pokládány. S tímto postupně upravovaným seznamem byly **provedeny tři pilotní rozhovory** s klienty, kteří se zúčastnili jiného výjezdu (Dixie kemp v červenci 2010). V rámci těchto pilotů byla **zjišťována** především **srozumitelnost** pokládaných **otázek** i jednotlivých **pojmu** v nich. Sledovány byly také **reakce na jednotlivá témata**. Dále jsme se soustředili na **vhodné pořadí otázek**, které se měnilo. Do seznamu byly také přidány sondážní otázky (srov. Hendl, 2008, s.166-172). **Finální návod k rozhovoru je označen jako Příloha 1**.

Rozhovory dle návrhu šetření měly trvat přibližně 20 minut kvůli udržení pozornosti účastníků. Tento fakt byl změněn již po prvním pilotním rozhovoru. Hodně času bylo potřeba na **rozpomenutí na výjezd samotný**. U dotazovaných hrála především na počátku roli **určitá nervozita či zaraženost**. Nervozita byla způsobena především předstoupením mé osoby v jiné roli než je běžné, druhým důležitým aspektem bylo nahrávání rozhovoru, které bylo také neobvyklé. Již druhý dotazovaný při pilotech se velice zajímal o to, zda někdo uslyší záznam. Při tomto rozhovoru jsme také zjistili, že je možnost naprostého odbočení od tématu, na které musím reagovat více jako pracovník klubu než tazatel. Dalším faktorem, který

rozhovor prodlužoval, i přesto, že rozhovory probíhaly v oddělených místnostech, bylo **narušování ostatními klienty klubu**.

Pilotní rozhovory tedy odhalily věci, které byly změněny. **Mezi tyto změny řadíme: pojmy v otázkách, doplnění o některé otázky, přidání sondážních otázek, pořadí otázek, rozšíření úvodu rozhovoru** (o upozornění, že nejde o správné či špatné odpovědi), **rozdělení otázek do kategorií**, které kopírují možné oblasti dopadu. Tyto úpravy se ukázaly jako funkční. Některé skutečnosti se však změnit nedaly (např. vyrušování jinými klienty), tento fakt díky pilotním rozhovorům nebyl alespoň překvapením.

4.7.2 Rozhovory

Účastníci výjezdu Sloup 2010 byli **o rozhovorech informováni až po skončení výjezdu**. Důvodem bylo, aby tento výjezd byl „jenom“ další výjezd v řadě, na který jedou. O rozhovor bylo **požádáno všech devět účastníků**.

Rozhovory byly vedeny **ve čtvrtém až šestém týdnu od skončení výjezdu**. Tento časový úsek se zdál jako dostatečný, aby účastníci k rozhovoru přistupovali bez přílišných negativních či pozitivních emocí. Časové rozpětí je způsobeno náhodným příchodem účastníků na klub.

Rozhovory byly vedeny **individuálně v oddělené místnosti od zbytku klubu**, aby dotazovaný nebyl rušen okolními vlivy. Rozhovory však byly vedeny během provozu klubu, a tak se většina z nich vyrušení nevyhnula. **Rozhovory trvaly v průměru 36 minut** (nejkratší 31 minut a nejdelší 41 minut). Oproti předpokladu muselo být **pět rozhovorů přerušeno** a odloženo poté na jiný den. Toto přerušeno bylo **na žádost účastníka**, vždy však z důvodů, které nesouvisely s rozhovorem. K rozhovoru jsme se vrátili při nejbližším setkání (u většiny do dvou dnů). Tento fakt pouze potvrzuje tvrzení A. Herzoga (in Kontaktní práce, 2007, s. 179), který říká: „*Rozsah i frekvenci kontaktu setkání určuje klient výrazněji, než jsme tomu zvyklí u nenízkoprahových programů.*“ Toto přerušeno se však nezdá jako příliš ovlivňující prvek.

Vzhledem k otevřeným otázkám v rozhovoru, na které nejsou klienti tolik zvyklí, byla v několika případech (především dotazování B., C., F. a G.) první odpověď na otázku: „*Nevím*“. Tito dotazovaní odpovídali konkrétněji až při dalším pobídnutí a projeveném zájmu. Naopak někteří dotazovaní přemýšleli během rozhovoru i desítky vteřin a dlouze mlčeli, toto mlčení se však projevilo jako velice pozitivní.

4.7.3 Dotazníky účastníků

Dotazníky byly účastníky **vyplňovány v prvním týdnu po skončení výjezdu**. Osm z dotazníků bylo vyplněno další den, devátý byl vyplněn až druhý den po návratu. Účastníci vyplňovali **dotazníky samostatně a v oddělené místnosti**. Všichni byli požádáni, aby si na dotazník udělali značku, kterou poznají pouze oni, aby případně mohli dotazník označit jako svůj. Tímto se předcházelo následnému špatnému přivlastnění dotazníků. **Dotazník obsahuje 11 otázek** a možnost pro volný vzkaz. Většina otázek má u sebe hodnotící známkovou škálu. Děti tedy **odpovědi známkují** jako ve škole **a poté píší zdůvodnění známky**. Tento **smíšený model odpovědí se nám již u našich účastníků velice osvědčil**. Oznámkování nám zaručuje alespoň nějaké hodnocení, které vyplní i děti, kterým se dotazník nechce vyplňovat a zároveň pomáhá rozmyšlení volné odpovědi pod známkou. **Přesné znění dotazníku viz Příloha 2.**

4.7.4 Dotazníky pracovníků

Dotazníky pracovníků jsou **vyplňovány do dvou týdnů po skončení výjezdu** a slouží jako **podklad pro hodnotící schůzku výjezdu**. Tyto dotazníky obsahují **čtyři kategorie otázek: organizační tým, program a organizace výjezdu, účastníci a ostatní**. Počet a rozsah otázek v jednotlivých kategoriích souvisí především s délkou výjezdu a je upravován vždy dle potřeby. Nás bude zajímat **třetí kategorie**, která obsahuje postřehy k účastníkům, a to ke skupině jako celku a poté ke každému účastníkovi zvlášť. **Znění dotazníku, který byl použit po tomto výjezdu, viz Příloha 3.**

5 Výsledky šetření

5.1 Vyhodnocování rozhovorů

Všechny rozhovory byly nahrávány a poté z nich byla pořízena částečně **komentovaná doslovná transkripce** (blíže Hendl, 2008, s. 208-209). Přepis byl opatřován komentáři, které dokreslovaly rozhovor. **Mezi nejčastější patřila délka odmlčení a přemýšlení, smích a jiné vyjádřené emoce.**

V průběhu transkripce rozhovorů byl navržen **kategoriální systém** (kódy), který nám pomáhal lépe se orientovat v získaném materiálu (viz podle Hendl, 2008, s. 211-212). Kategorie zpočátku kopírovaly především položené otázky, na které oblasti mohl mít výjezd dopad. Sledovány byly především tyto kategorie: **chování, názory a postoje, dovednosti, komunikace a vztahy**. Během vyhodnocování odpovědí byly založeny ještě kategorie: **vlastnosti, zábava, sebeobslužné dovednosti, emoce a ostatní**.

Postupně byly jednotlivým odpovědím i jejich částem přidělovány vlastnosti, které je poté zařadili do tabulek do výše uvedených kategorií. Ve všech zmíněných kategoriích účastníci mluvili o určité zkušenosti a dopadu jednotlivých her, celého výjezdu či konkrétních situacích, které byly způsobeny prostředím a atmosférou.

Během vyhodnocování vzniklo několik dalších tabulek např. odpovědi pracovníků nebo s odpověďmi účastníků ohledně hodnocení výjezdu, a to jak z dotazníku, tak i rozhovoru.

Rozdělení dat do tabulek se ukázalo jako velice vhodné při vyhodnocování. Tabulky nám poskytly dobrou **přehlednost** a možnost **lehčího přeskupování a uvažování nad propojením a porovnáváním** jednotlivých odpovědí. Hodnocení výjezdu bylo pozorováno jako jedna z možných proměnných, která by mohla ovlivňovat dopady výjezdu na jednotlivé účastníky. Jako další možná proměnná byla zjišťována účast na podobných akcích a případně, jakou rozdílnost účastníci v akcích vidí. Tabulky byly postupně přeskupovány do nejvhodnější podoby, ve které se nacházejí nyní. Toto zobrazení je zvoleno také **pro lepší pochopení interpretace** a z čeho vychází. Tabulky nám také **pomáhaly při počítání četností výskytu** (enumerace) některých odpovědí.

Postup, který jsme zvolili, **můžeme zařadit k postupům založeným na šabloně, kdy** jsou navrženy kódy, které jsou poté přiřazovány k částím textu (viz Hendl, 2008, str. 225).

Během celého procesu jsme vypisovali různé komentáře či poznámky. Tyto poznámky se týkaly především provedení rozhovoru, pro případnou úpravu a další použití. Další poznámky se týkaly především odpovědí a reakcí účastníků.

5.2 Výsledky šetření

Vzhledem ke kvalitativnímu charakteru materiálu jsou interpretovány výsledky především textovou formou. Pro lepší přehlednost jsou odpovědi účastníků ve většině kategorií publikovány také v tabulkové verzi. Tabulkový přehled je zde zvolen také především z důvodu rychlého srovnání odpovědi a případnému ukázání extrémní odpovědi.

5.2.1 Očekávání a účast na výjezdech

První se podívejme krátce na **účastníky a jejich očekávání**. Účastníci byli dotazováni na předchozí účast na výjezdech NZDM Dixie a na účast na jiných táborech. Jak můžeme přehledně vidět v tabulce 2, **dvě třetiny účastníků byli s klubem na vícedenní akci poprvé. Třetina účastníků dokonce nikdy před tím nebyla na žádné podobné akci** (tábor či víkendový výlet). Dva z dotazovaných nejedí ani na školu v přírodě. Jak můžeme vidět v tabulce 2, tyto předchozí zkušenosti z akcemi neměli, žádný vliv na očekávání.

Většina účastníků měla **podobné důvody a očekávání, proč se výjezdu účastnila**. Hlavními důvody, proč se výjezdu klienti účastní, je **pobyt se svými kamarády**. Od výjezdu **očekávají především zábavu a dobrý program**. Takřka u všech dotazovaných vidíme, že se jejich očekávání naplnila. Pouze ve dvou případech se očekávání nenaplnilo. Klientům chybělo hezké počasí a bazén. Skutečnost, že klienti jezdí na výjezdy především za zábavou a kamarády, potvrzují i předchozí výjezdy, kdy tuto odpověď slyšíme velice často. U starších účastníků jsou poté také odpovědi jako odpočinout si od rodičů a od pití alkoholu.

Označení dotazovaného	Předchozí účast na výjezdech NZDM Dixie	Účast na jiných táborech či víkendovkách	Očekávání od výjezdu Splnění očekávání
A	ne	ne	kámoši, sranda ano
B	ano 2x (kemp, voda)	ano	hezké počasí ne
C	ne	ne	kámoši a sranda s klukama ano
D	ano 2x (kemp, voda)	ano	hrát hry a jít do lesa ano
E	ne	ano	zábava a ponocování zábava - ano, ponocování - ne
F	ano 1x (kemp)	ano	sranda, zábava a dobré hry ano
G	ne	ano	kámoši, sranda, bojovka, akce (hry) ano
H	ne	ne	kamarádi, sranda, akce, hrát si, bazén ano, kromě bazénu
I	ne	ano	sranda, kamarádi, užít si víkend, pobavit se ano

Tab. 2. Účast na výjezdech a očekávání od výjezdu

5.2.2 Hodnocení výjezdu

Hodnocení výjezdu vychází z výše zmíněných dotazníků, které byly vyplněny po výjezdu účastníky a pracovníky. Některé otázky byly pokládány s odstupem v podobném znění i při rozhovoru. U některých hodnocení jsme tedy porovnávali odpovědi. Toto hodnocení uvádíme jako **další z proměnných, která by mohla souviset se subjektivním dopadem na účastníky**. Sledovali jsme, zda horší hodnocení výjezdu snižuje význam výjezdu pro účastníky. Tato domněnka však nemohla být příliš sledována vzhledem k převážně kladnému hodnocení výjezdu. Ani v těch málo případech se domněnka **nepotvrzuje**.

Hodnocení programu účastníky

Pokud se podíváme na odpovědi z dotazníků (Tab. 4. **Hodnocení programu**) vidíme již zmíněný problém s vyplňováním anonymních dotazníků. Odpovědi jsou nekonkrétní a mají spíše kusý charakter. Bereme-li v úvahu věk účastníků, můžeme tyto odpovědi považovat za dostačující až za zdařilé.

Účastníci výborně (průměrná známka 1) **hodnotili místo**, kde se výjezd konal. Při sledování konkrétnějších odpovědí účastníci hodnotili pozitivně budovu, pokoje i okolí. **Celý program**, který byl připraven, **dostal průměrnou známkou 1,2**. V konkrétnějších odpovědích můžeme najít, že program byl pestrý, výborný, dobrý, fajn a byla sranda. Ve dvou případech dostal program známku 2, a to za brzké vstávání a program, kdy měli někteří účastníci zavázané oči. Vzhledem k účasti pouze chlapců můžeme sledovat jako **nejvíce úspěšnou hru Symboly, jednalo se o strategickou běhací hru v lese**. Pouze u některých méně pohyblivých jedinců můžeme sledovat zaujetí v programech spíše klidnějšího charakteru. Za **nejméně úspěšný programy byly hodnoceny Truhličky, jednalo se o terénní hru s handicapem**. Jak můžeme sledovat v odpovědích v dotaznících, důvodem proč se tento program umístil na „nejhorší“ pozici, není program samotný. Hodnocení programu většinou ovlivnilo špatné počasí, obutí a oblečení účastníků. Účastníci, kteří měli na tomto programu handicap zavázaných očí, hodnotí na tomto místě tuto skutečnost negativně (při rozhovorech na ní někteří nachází i „ponaučení“). Otázka na **nejlepší a nejhorší program byla pokládána i během rozhovoru** po rekapitulaci programu. V tabulce 4 **Hodnocení programu**, můžeme sledovat rozdílné odpovědi na hodnocení nejlepšího a nejhoršího programu, rozdílné odpovědi v dotazníku a rozhovoru jsou vyznačeny *kurzívou*. Na tomto místě můžeme říci, že **necelých 70% odpovědí zůstalo stejných i po několika týdnech**.

Zbýlých 30% se neměnilo výrazně. Za úspěšné či neúspěšné byly hodnoceny podobné typy programů.

Pozitivně byly tedy hodnoceny především pohybové aktivity, ale při rozhovorech nezůstaly bez povšimnutí ani tvořivé programy (vyrábění obleků a jednotlivých prvků pro jednotlivé stavy). Jak odpověděl jeden z účastníků, program byl pestrý. V dotaznících nenalézáme návrhy na změny v programu, výjimkou bylo mokro v botách a příliš krátký výjezd. **Zajímavé je tedy nevynechání nejhůře hodnoceného programu.** V odpovědích během rozhovoru můžeme několikrát sledovat právě **propojení „nejhoršího“ programu či zážitku s dopadem na účastníka.**

Všichni účastníci výjezdu odpověděli, že by na podobný výjezd jeli znovu. Tato odpověď se nezměnila ani při rozhovoru. **Důvodem**, který vidíme v odpovědích v dotaznících, je stále výše zmíněná **zábava a sranda**. Během rozhovoru byla pokládána otázka, co by účastníci očekávali od dalšího výjezdu. **Očekávání byla opět především zábava a legrace.** Při pokusu o zkonkretizování odpovědi většina nevěděla, co by chtěla. Vyskytuje se odpověď **naučit se něco nového**. U konkrétních odpovědí se jedná především o **praktické záležitosti**: výroba a střelení z luku, luštění šifer, uzle. Ohledně programu se objevuje odpověď: bojovky a více strašidelný program. **Jedna odpověď byla z oblasti komunikace** a jednalo se o zlepšení domluvy mezi účastníky (dotazovaný C).

Krátké shrnutí hodnocení výjezdu nám poskytli účastníci. Během rozhovoru byli vyzváni po rekapitulaci programu, aby řekli svému kamarádovi jednu větu o výjezdu. Odpovědi jednotlivých účastníků zobrazuje tabulka 3. V odpovědích opět vidíme často zábavu a srandu. **Třetina účastníků by svého kamaráda pozvala, aby jel na výjezd s námi.**

Označení dotazovan	Věta kamarádovi, který tam s námi nebyl
A	<i>Bylo to v pohodě, byla tam sranda.</i>
B	<i>No, že to tam bylo dobrý, hráli jsme dobrý hry, počasí moc nevyšlo, no.</i>
C	<i>Prostě, že by tam měl jet taky, protože tam byla prostě sranda i s váma někdy.</i>
D	<i>No řekl bych mu, že se mi nic nestalo, bylo to tam dobrý a bavil jsme se.</i>
E	<i>Hodně dobrej výjezd.</i>
F	<i>Super a byla tam sranda.</i>
G	<i>Škoda, že tam nejel byla sranda.</i>
H	<i>Aby tam příště jel taky, že to je dobrý.</i>
I	<i>No, že to bylo prostě dobrý, že bych tam jel ještě jednou.</i>

Tab. 3. Jedna věta kamarádovi o výjezdu

Označení dotazovaného	Hodnocení programu a výjezdu v dotazníku						Rozhovor
	Místo	Celý program	Nejlepší program	Nejhorší program	Změna	Další výjezd	Nejlepší/Nejhorší
A	1 - bylo tam hezky	1 - bylo to fajn	<i>ten první den, jak jsme byli slepí</i>	les (duchové běhání)	nic bylo to velmi dobré	ano - protože se mi to líbilo	<i>černá temná díra</i> symboly - běhání
B	1 - bylo to tam dobrý	1 - ty duchové, znaky	symboly a bojovka	to, jak jsme šli slepí těma bažinama	nic	ano - jó výjezdy jsou pecka	symboly truhličky
C	1 - hezké prostředí	1 - byl dost pestrý	<i>hon na symboly</i>	<i>nic</i>	nic	ano - protože je tam sranda	<i>plnění třech úkolů</i> <i>výstup do Sam. jeskyně</i>
D	1 - chata byla hezká, hezký pokoje	1	honička v lese (symboly)	málo krát jsm	na víc dní	ano - byla tam zábava	symboly <i>luštění symbolů</i>
E	1 - bylo to tam prostě hezký	2 - všechno dobrý až na budíček	<i>fáborky</i>	<i>nic</i>	budíček	ano - byla tam sranda a dobrý soutěže	<i>symboly</i> <i>loď</i>
F	1 - byla to velká chata a bylo pěkný okolí	1 - výborný program	<i>lovci symbolů, a když jsem šli do temné díry</i>	jenom když jsem měl zavázaný oči	nic	ano - byla tam sranda	<i>plnění třech úkolů, jeskyně</i> truhličky
G	1 - bylo to dobrý	1 - byl dobrý	symboly	chodili jsme po mokřím	nic jenom to mokra	ano - je to hrozná sranda	symboly truhličky - mokro
H	1 - bylo to tam hezký a sranda	1 - sranda	symboly	nic	aby byl delší	ano - sranda	symboly nic
I	1 - byla to hezká chata	2 - bylo to dobrý akorát se mi nelíbily zavazané oči	symboly	nacházení truhly	nic	ano - byla to zábava	symboly truhlička - mokro a slepota

Tab. 4. Hodnocení programu

Hodnocení skupiny, sebe a pracovníků

Hodnocení skupiny, sebe i pracovníků, které se vyskytlo v dotaznících, uvádí tabulka 5. Účastníci v dotazníku hodnotili, jak pracovala jejich skupinka a zda se zlepšila při domluvě. U **dvou ze tří trojic**, do kterých byli účastníci rozděleni, **vidíme známku 1**. Odůvodnění této známky je zajímavé především ve dvou případech, kdy ji účastníci odůvodnili tím, že se dobře **dokázali dohodnout a dobře spolupracovali**. Pět ze šesti účastníků z těchto skupinek také odpověděli, že **se rozhodně zlepšili při domlouvání**. U **třetí skupiny vidíme ve dvou případech horší známky** (2 a 4). Tito účastníci (označení C, D, H) známku komentovali, tím že naopak **nespolečně pracovali, nepomáhali si** a v třetím případě doplňující odpověď chybí. Všichni účastníci z této skupiny odpověděli, že se **spíše zlepšili při domlouvání**.

Účastníci se chválili za něco, co se jim na výjezdu podařilo. Sedm z devíti účastníků se **pochválili konkrétněji**, a to za **činnost při nějaké hře**. Většina účastníků se **chválí za „sportovní“ výkon při programu**. Tři účastníci se chválí za **chování či domluvu při hře**.

Sedm účastníků odpovědělo, že **se na výjezdu něco naučilo**. Dvě odpovědi vidíme z **oblasti chování**: „*Nemlátit se furt.*“ „*Být k sobě ohleduplní.*“ Dvě odpovědi z **oblasti komunikace**: „*Máme se vždy dohodnout.*“ „*Moc nekřičet.*“. U dalších dvou odpovědí se vyskytuje přímo **slovo spolupráce**. U jednoho účastníka vidíme odpověď, že se naučil pracovat. Všechny tyto odpovědi potvrdily rozhovory samotné, kdy účastníci odpovídali podobně a odpovědi konkretizovali.

Účastníci dále hodnotili přístup pracovníků. U tohoto hodnocení vidíme známky 1 a 2. Otázka na roli pracovníků byla pokládána při rozhovoru. **Pracovníci** pro účastníky **znamenalí především kamarády, organizátory programu a provozu, v neposlední řadě také hlídače**. Konkrétně např. řekli: „*Dozor, abychom hodně neblbli a připravovali ty akce.*“ „*Organizátoři programu, zajištění jídla, rodiče.*“ „*Vedoucí a kamarádi.*“ „*Prostě lidi, který nás hlídají a mají za nás zodpovědnost.*“

Poslední věc, kterou mohli účastníci v dotazníku udělat, bylo **řešení vzkazu pracovníkům**. Tato **možnost nebyla využita**. O doplňující odpovědi neměli většinou účastníci zájem ani při rozhovoru. Většina pouze komentovala, že výjezd byl dobrý a všechno co chtěli říci, mohli říci během rozhovoru. Ve stejném stylu se vyjadřovali i k rozhovoru samotnému, jedinou **připomínkou byla délka rozhovoru**. Komentáře k rozhovoru byly například: „*Co? Normálně v pohodě.*“ „*No, bylo to hezké a prostě mě to bavilo docela, ty otázky, ale bylo jich hodně.*“ „*Dobrý rozhovor.*“ „*Ne, dobrý já jsem všechno pochopil.*“ „*Já nevím, aby to bylo kratší.*“

Hodnocení výjezdu pracovníci - dotazník

Podívejme se na odpovědi, které uvedli dva pracovníci, kteří na výjezdu byli a jak hodnotili plnění cíle výjezdu a skupinu účastníků. Převážné **pozitivní hodnocení, které sledujeme u účastníků, můžeme vidět i u pracovníků.**

Pracovníci výjezd **hodnotí jako zdařilý, cíle byly dle jejich názoru splněny** a pozorovali posun v oblasti spojení skupiny. V jednom případě je negativně hodnocena pozornost účastníků během sledování příběhu výjezdu. **Pracovnice A o výjezdu a cíli napsala:** „Aktivity se mi celkově líbily, myslím, že naplnily cíle, které byly stanoveny. Děti na konci opravdu spolupracovaly a ve dvou případech jsem byla svědkem fakt spojení.“ **Pracovník B napsal:** „Celkově byl program celistvý, a připadalo mi, že se aktivity většinou střídaly a gradovaly tak, aby vedly k cíli. Kluci nedokázali sledovat a klíčovat linii příběhu v dopisech, která pro ně měla být zásadní v budoucím dění na výjezdu, tak se muselo improvizovat novými dopisy. Myslím, že kluci tyto dopisy moc nechápali a ani se o to nesnažili.“

Skupinu účastníků hodnotí pracovníci převážně pozitivně a **vidí posun v oblasti komunikace a spolupráce** během programu i mimo něj. V jednom případě je vyzdvíženo působení a přijetí zpětné vazby pracovníka účastníkem. Tento dopad vidíme níže i u účastníka samotného. **Pracovnice A** na otázku, jak se jí se skupinou pracovalo, **napsala:** „Výborně, přes pocit, že jsem kolovrátek, až po to že jsem chvilkami blázen. Skvěle. Byli úžasní hlavně večer při hledání pokladu, kdy **se rozhádali a pak jim došlo, že to chtějí všichni a že se spojí.** Když jsem si trochu postěžovala na C. veřejně, tak se změnil v neuvěřitelně skvělého kluka. Druhý den při vaření a úklidu **byli fakt dobří a konečně spolupracovali normálně.**“ **Pracovník B napsal:** „Moje skupina mi připadala snaživá a zapojovala se do řešení zadaných úkolů. Celkem i **dokázali vyslechnout ostatní názory a vzít je v potaz při rozhodování,** co dál. Někdy se méně spoléhali na sebe a lehce to předčasně vzdávali s prosbou, abych jim řekl řešení. Toto však uměli překonat a zapálit se. Dokázali si, když potřebovali, **rozdělit role při řešení úkolu** tak, aby to pro ně bylo užitečné a s malou pomocí to zvládli i bez hádek, já chci tohle... Pracovalo se mi s nimi dobře a vlastně se všemi skupinami i různými jejími mixy jsem **pozoroval, že nejsou v komunikaci ve skupině úplně na začátku a rychle se všichni učí.**“

Označení dotazovaného	Hodnocení skupiny, sebe a pracovníků v dotazníku				
	Hodnocení skupinky	Skupina zlepšení	Pochval se za něco	Naučil něco nového	Pracovníci
A	1 - sou to kámoši	rozhodně ano	jsem nejlepší	ano - nemlátit se furt	1,1,1 - nechovali se jako úplný pracovníci
B	1 - jó byly jsme dobře rozdělení	rozhodně ano	nevím	ano - máme se vždy dohodnout	1 - byl spravedlivý, 1 - napovídal, 2 - nechtěla nám napovídat
C	2 - moc jsme nespolečovali	spíše ano	nález kouzelného měšce 1. minutu před zmizením	ano - spolupráce	1 - byl hodnej, 1 - protože jsem ho moc neviděl, 1 - protože nám nadřezovala:)
D	4 - protože mi skoro nikdo nepomáhal jenom občas	spíše ano	honička v lese vám utéct a oklamat	ne - nevím	1 - byl normal, 1 - budil mě normálně ne jako na kempu, 1
E	1 - protože jsme se na všem dohodli	rozhodně ano	to u toho uzlu jak jsem derigoval	ne - nic	1 - byla s ním sranda, 1 - taky sranda, 1 - a taky
F	1 - výborně jsme spolupracovali	rozhodně ano	když jsme ostatním poradil	ano - moc nekřičet	1,1,1 - byli jste hodní
G	1 - byla to sranda	rozhodně ano	byl jsem ticho	ano - být k sobě ohleduplní	1 - byl hodnej, 1 - taky hodnej, 1 v pohodě
H	1	spíše ano	symboly	ano - pracovat	1 - sranda, 1 - sranda, 1 - nemluvila moc
I	1 - dobře	spíše ano	byl jsem dobrej v symbolech	ano - o spolupráci	1 - byl si hlavní a nejlepší, 2 - nebyl tak akční, 2 - nebyla tak vidět, ale dobře četla dopisy

Tab. 5. Hodnocení skupiny, sebe a pracovníků

5.2.3 Chování a zážitky na výjezdu

Již během rekapitulace výjezdu u rozhovoru jsme u některých dotazovaných naráželi na téma významu a dopadu výjezdu. Jako další půdou pro šetření byly zvoleny otázky na chování a zážitky na výjezdu. Tyto otázky byly ve velké míře přijímány pozitivně a díky nim jsme se dostávali hlouběji k tématu.

Chování aneb co si zaslouží pochvalu a co nikoli

Účastníci byli dotazováni na pozitivní a negativní chování na výjezdu. Zajímavá reakce byla především u dotazovaného H, který byl velice překvapen, že on má někomu vytknout určité chování, jenž se mu na druhém nelíbilo.

Odpovědi jednotlivých účastníků uvádí tabulka 6a a 6b. Odpovědi jsou rozděleny barevně. Toto rozdělení symbolizuje druh a prostředí chování. **Modře jsou označeny odpovědi, které nesouvisí přímo s konkrétním programem**, ale s jinými situacemi na výjezdu či výjezdem samotným. **Červeně** jsou vyznačeny odpovědi, které **souvisí s chováním při konkrétním programu**. **Oranžové** odpovědi se týkají spíše „sportovního“ výkonu **při programu**. Černě jsou vyznačeny odpovědi neutrální.

Při pohledu do tabulky vidíme následující. Pokud jsou dotazováni vyzváni, aby pochválili sebe, **chválí se především za výkony při programu** (nejčastěji rychlost při běhání či chytrost při nápadech). V druhém nejčastějším případě hovoří o **chování mimo program, kdy se dobře zachovali** (dokázali být v klidu, pomáhali při společném vaření). Dotazovaným dělá problém nalézt u sebe situace, kdy by se pochválili za chování k druhému. Tohoto chování si naopak cení u druhých.

Pokud mají účastníci **pokárat sebe**, vidíme asi největší mix odpovědí. **Každý účastník se zaměřuje u sebe na jinou oblast**. Můžeme vidět odpovědi z oblasti výkonu, ale více nám přibývají odpovědi z oblasti chování k druhému člověku. Účastníci si uvědomují své **chování v obecné rovině** např. D.: „*Jsem se rozčiloval a nadával jsem.*“ či I.: „*...a taky za to, že jsem tam měl semtam nějaký sprostý slovo.*“ Mluví však i o **konkrétních situacích při hrách** např. C.: „*No, že jsme při jedné hře úplně vyloučili myslím D. nebo H., já spíš. Myslím, jak jsme luštili ten ten. No jasný, jak jsme luštili ten dopis, já jsem ho poslal pryč, protože on tam furt blbnul.*“

Účastníci si **na ostatních cení nejvíce pomoci různého druhu**. U všech těch co měli zavázané oči při hře Truhličky, vidíme **ocenění pomoci od druhého člověka**. Dalšího ocenění vidíme **za zastání se druhého člověka**. Ve dvou případech vidíme pochvalu spíše v situacích mimo hru (vaření, legrace či klid na pokoji).

Při otázce na **pokárání druhých** jde vzpomínání na negativní věci některým o dost hůře. Pouze jeden účastník trval na odpovědi, že neví. U všech ostatních vidíme převážně odpovědi, které hodnotí chování jako celek na celém výjezdu. Takřka ve všech odpovědích je na výjezdu negativně hodnocena agresivní komunikace a výbušnost, která je běžně u účastníků velice častá. Zmíněno je také porušování pravidel při hře a chování na pokoji. Více jak **polovina účastníků** (pět dotazovaných) **zmiňuje chování jednoho z účastníků** (označený písmenem A). Někteří hodnotí chování v konkrétní situaci a jiní celkově např. „*A. Provokoval. No hodně, třeba, třeba na pokoji furt provokoval a takhle.*“ „*A. za to, že nadával a provokoval.*“ Některé věty jsou dle našeho názoru spojeny nejenom s výjezdem, ale i předchozí zkušeností z klubu. Naše tvrzení podporuje několik faktů: jeden z dotazovaných tuto skutečnost přiznává a naopak říká, že během výjezdu poznal, že A. není tak špatný. Účastník A. běžně od ostatních podobnou zpětnou vazbu ke svému chování nedostává a naopak ostatní jeho agresivní chování napodobují. Na výjezdu ho překvapivě **nepovažují za pozitivní**. Tyto **odpovědi poté velice kontrastují se sebehodnocením účastníka a hodnocením pracovníků**. **Pracovnice A.:** „*Když jsem s ním sama je pozorný, při hře mu jako prvnímu došlo, že je spolupráce potřeba.*“ **Pracovník B:** „*Přijde mi, že v situacích (konfliktní, ukřičené), když zkrátka je spoluautorem a podílí se na situaci, dokáže vyslechnout názor pracovníka, dokáže o něm přemýšlet a uznat svoji chybu. Přijde mi, že se dokáže podívat do sebe a zpětně na situaci a učit se z toho.*“ **Dotazovaný A.:** „*Zabalila mě ta atmosféra, že už jsem nebyl ten provokant, ale byl jsem ten normální, že nic prostě nedělám, prostě jsem byl v poho, a to se mi jako líbilo.*“

Při pohledu na tabulku, vidíme jasnou barevnou změnu. Postupně **ustupuje barva oranžová** (výkony při programu) a **přibývá barva modrá a červená** (chování při programu či mimo něj).

Chování a výkony na výjezdu				
Označení dotazovaného	Pochvala sebe za chování, či co se podařilo	Pokárání sebe za chování či co se nepodařilo	Pochválení druhého za chování	Pokárání druhého za chování
A	<i>Zabalila mě ta atmosféra, že už jsem nebyl ten provokant, ale byl jsem ten normální, že nic prostě nedělám, prostě jsem byl v poho, a to se mi jako líbilo.</i> <i>Za nápad při hře: Chtěli jít do lesů, tam jsem s nima souhlasil, ale potom mě tak nějak něco, ... prostě jiskra, že se mám jít kouknout tam.</i>	<i>No nevím, jako já jsem tam nikoho nemlátil. Jestli si oni na mě stěžujou tak jo, ale já na sebe ne.</i> <i>U těch symbolů, jak jsem tam nakreslil na ty lavičky nebo tak něco.</i>	<i>E., protože G. na mě byl jako nasranej, že hovno dělám, jako při těch symbolech, že tam jenom píšu a nepíšu všechno. E. se mě zastal, že jo: „Jak to má stíhat, když je tady křik a takhle.“</i>	<i>Prostě odepisoval, by sem mu napálil. By sem mu nejradši napálil, za to.</i> <i>G., no v tom jak na mě řval úplně, co si to vůbec dovoluje, co já jsem mu. No mohl by se chovat, jak chce, to mu nebráním, ale nemá na mě křičet.</i>
B	<i>Za symboly, že jsem byl rychlej a utekl jsme vám.</i>	<i>Nevím. Asi to, že jsme nedokončil ten kostým.</i>	<i>D. a C. že mi jako pomáhali, když jsem byl slepej.</i>	<i>No A., že do mě šťouchal tim klackem.</i>
C	<i>Nevím. Třeba ten nález toho měšce.</i>	<i>No, že jsme při jedný tý hře úplně vyloučili myslím D. nebo H., já spíš. Myslim, jak jsme luštili tenten. No jasný, jak jsme luštili ten dopis, já jsem ho poslal pryč, protože on tam furt blblul .</i>	<i>Nevím, třeba toho H. za to, že přinášel hodně těch symbolů.</i> <i>D. za zastání H. Já jsem mu řekl at' jde pryč, že tam nic nedělá a on šel na pokoj a D. se ho zastal, jako proč a tak.</i>	<i>A. furt se choval špatně. Nevím, furt nadával někomu a furt ponižoval a že je jako on největší.</i>
D	<i>Tak jak jsme běhali v tom lese, tak mě chytil jenom jednou Vašek hned u brány a pak už vůbec.</i> <i>A pak mě Miša chválila, že jsem pomáhal, jak jsme měli službu a když jsem chtěl.</i>	<i>Jsem se rozčiloval a nadával jsem.</i>	<i>F., že nám poradil to písmenko. No protože, ještě k tomu že jenom on mi aspoň pomáhal.</i>	<i>No, třeba A. někdy do mě strkal, že něco nedokážu, a že to nemám dělat a takovýhle věci .</i>
E	<i>Třeba to vedení v tom provazu. To vedení, jak jsem je vedl. Jak jsme zamotávali ten provaz okolo tyče.</i> <i>Vaření.</i>	<i>Nepodařil se mi běh u šišek. Hodněkrát jste mě trefili.</i>	<i>A. zachránil nás u šišek. Vy ste ho trefili jenom jednou nebo dvakrát.</i> <i>F. nám poradil u těch symbolů, které jsme měli vyluštit.</i>	<i>Nevím.</i>
Legenda: oranžová - sportovní výkony červená - chování při hrách modrá - chování mimo hry černá - neutrální odpovědi				

Tab. 6a. Jaké chování se líbí a jaké nikoli 1

Chování a výkony na výjezdu				
Označení dotazovaného	Pochvala sebe za chování, či co se podařilo	Pokárání sebe za chování či co se nepodařilo	Pochválení druhých za chování	Pokárání ostatních za chování
F	<i>Pomohl jsme týmu. Jo, tu první. Hned ten první večer. Na těch kamenech, jsem pomohl vymyslet tu taktiku.</i>	<i>S těma zavázanýma očima jsem byl takovej divnej (naštvanej).</i>	<i>A. pomáhal mi hodně, přitom jak jsem měl zavázané oči.</i>	<i>C., že furt mluvil, jakoby, že měl zavázanou pusou a mluvil.</i> <i>Když D. něco řekl jako ze srandy a on se hned naštvál, jako že po něm H. hned vyjel.</i>
G	<i>Za to jak jsme navigoval I.</i> Během rozhovoru se chváří, že nedělal bordel - ani jednou prý nedřepoval.	<i>Za to kreslení.</i>	<i>D. za to, že dělal randu.</i>	<i>A. za provokování a skřeky, na pokoji. Nechtěl přestat.</i>
H	<i>Vaření - Já jsme škrábal brambory. Párky a kaši teď nevím jestli jo. Jo ještě drtit ty brambory.</i>	<i>Byl jsem drzej asi a provokoval jsem.</i>	<i>Kluky za vaření. Potom chváří za to, že se ho někdo zastal při polštářích.</i> Moc se mu líbilo, jak kluci z vedlejšího pokoje seděli spolu na posteli a A. mohl spát.	<i>Kluky. Oni hrozně provokovali na tom pokoji. Pořád řvali a mluvili.</i>
I	<i>No za ty symboly. Nevím, jak jsme prostě nasbíral hodně, prostě mě to bavilo a povedlo se mi to.</i>	<i>Asi za to jak, jsme dělali ty brnění a taky za to, že jsem tam měl semtam nějaký sprostý slovo.</i> Nepovedlo se mu malovat po slepu.	<i>Jojo, tak třeba G., jak mě vedl v tom, že mě dobře vedl a hodně mi pomáhal. (Chváří ho i u rekapitulace i u otázky).</i>	<i>A. za to, že nadával a provokoval.</i>
Legenda: oranžová - sportovní výkony červená - chování při hrách modrá - chování mimo hry černá - neutrální odpovědi				

Tab. 6b. Jaké chování se líbí a jaké nikoli 2

Zážitky aneb co bylo nejlepší a co nejhorší

Další oblast, na kterou jsme se soustředili, a pomáhala nám při poznávání dopadu na účastníky, byly nejlepší a nejhorší zážitky. Během této části jsme také zjišťovali emoce, které tyto zážitky vzbuzovaly a samozřejmě i co si z těchto situací účastníci odnesli. I přes očekávání stejné odpovědi jako u nejlepšího a nejhoršího programu nás účastníci překvapili odpověďmi jiného charakteru. Odpovědi, které se shodují s hodnocením programu v dotazníku, jsou podtržené. tuto shodu sledujeme ve čtyřech případech a účastníci nám díky rozhovoru poskytly zdůvodnění.

Odpovědi účastníků nám shrnuje tabulka 7. Odpovědi jsou pro lepší přehlednost **rozděleny opět barevně**. Červeně jsou označeny odpovědi, které **souvisí s programem**. Modré odpovědi jsou zážitky, které byly **vyvolány mimo program**. Černě označeny jsou neutrální sdělení.

Podívejme se nejprve **na spontánní prožitky** (modrá barva), které byly vyvolány mimo program. Zde stojí za zmínku především **jedna situace, kterou zmiňují hned tři účastníci**. Tato **situace souvisí s atmosférou výjezdu**, na kterou je během rozhovorů několikrát odkázáno. V této situaci účastníci popisují přirozené spojení skupiny, poznání kamarádů a zažití něčeho, co běžně nezažívají. Nejlépe tuto atmosféru shrnuje dotazovaný A., který na otázku **na nejlepší zážitek odpovídá**: „*No prostě, že jsme prostě spolu všichni vycházeli, že jo. Nejvíc jsme spolu vycházeli, když byl ten šlofik ... a my jsme byli nahoře a tam se stala taková strašně dobrá věc. Že prostě, já jsem tam pouštěl písničky a že všichni na jednom výjezdu, prostě s Dixie, ..., že já jsem tam normálně koukal, že na sebe nekřičej nebo tak něco, prostě spolu vycházej, nepředbíhaj se při skákání a takhle, a já jsem tam jenom seděl a koukal jsem na ně. Že prostě, jako vycházej spolu, a tak jsem se taky připojil já, že jo.*“ Na otázku, **jaký při této situaci zažíval pocit, odpovídá**: „*Radost, že prostě na sebe nekřičej a že neříkaj ty debile, proč jsi to zkazil nebo tak něco. Takovou situaci jsem ještě nikdy nezažil ani v klubu ani ve škole. Tam to šlo, byl klid, nebyly kompy, nebyli cizí lidi.*“ Sám A. však k této situaci dodává, že si nedokáže představit, že by tuto situaci mohli v Praze zažít.

Další nejlepší zážitky byly poté spojeny s programem. Některé tyto zážitky (účastník B. a E.) byly spojeny také se zažitím situace, při které se skupina spojila a společně pracovala na splnění úkolu, např. B. říká: „*Asi jak jsme šli do té jeskyně. Tak že jsme tam hledali a byli jsme jako jeden velký tým.*“ Další odpovědi souvisí se zažitím pocitu strachu, který je vzhledem ke dvěma programům za tmy také často přítomný v odpovědích G.: „*... asi večer jak jsme přijeli, jak jsme šli na ty křesla, jako že mě to nejvíc překvapilo, že to bylo něco*

takovýho strašidelného.“ C.: „Největší zážitek, že jsme šli do lesa v noci.“ A.: „Pocit strachu, že jsem ho zažil. Bylo to dobrý trošku se zabát.“

Pokud se **podíváme na nejhorší zážitek**, který účastníci na výjezdu prožili, vidíme již zmíněnou hru truhličky. Během této hry každý zažil **určitý druh znevýhodnění** (nemoci používat ruce, pusy či oči). Dva dotazovaní uvádějí tento zážitek jako za nejhorší. C. říká: *„No jak jsem měl tu zavázanou pusu.“* I. říká: *„No asi, zase jak jsem měl zavázaný ty oči.“* Oba však také odpovídají, že si z této situace něco odnáší. C. odpovídá: *„Že bych měl mlčet, víc, ... někdy.“* I. dodává: *„Jo, třeba o tý slepotě, jaký by to třeba bylo, kdyby sem třeba oslepl, že jo. Tak já jsem byl třeba ten slepej a pro mě to bylo dost hrozný, bych to teda nezvládal.“*

Další dva účastníci spojují nejhorší zážitek se stejnou hrou, **nesouvisí však s handicapem, ale s nepohodlím, které bylo způsobeno počasím a vybavením**. B.: *„Jak jsme šli hledat ty truhly, a měl jsem všechno mokré.“* H.: *„Nejhorší? Asi nic. Dobrý to bylo. Jen s těma botama. Víš, jak to bylo mokré?“* Tito dva dotazovaní si ze situace odnáší věci praktického charakteru, že si mají vozit více bot či boty kvalitnější nebo nechodit ven za deště.

Dalšími oblastmi nejhoršího zážitku jsou **strach a fyzické síly**. U účastníka A je zajímavé, že pocit strachu se vyskytuje v několika situacích. Vliv této emoce je však rozdílný. V jednom případě uvádí, že se díky němu stává více odvážný a že mu pomohl. V druhém případě si ze situace odnáší, že nemá cenu lézt do kopců a tím riskovat zdraví.

Posledními dvěma případy je určitý **pocit bezmoci**. V jednom případě je tento pocit zapříčiněn programem a druhý atmosférou na pokoji. Ale i v těchto situacích si při bližším pohledu do situace nesou dále určitou **snahu či ponaučení k budoucímu řešení**. Ani jeden situaci nevidí jako beznadějnou a příště by jí chtěli zvládnout lépe.

Dva účastníci **nejhorší zážitek nemají** a nechtějí žádnou situaci takto označit.

Shrnutí zážitky

Nejlepší zážitky si účastníci odnášejí mnohdy z přirozených spontánních situací, které jsou **vyvolány atmosférou** a změnou prostředí. Účastníci si z těchto situací odnášejí zkušenost, že taková „harmonická“ situace mezi nimi je vůbec možná. Tuto zkušenost někteří rozklíčovali **i během programu**. Určité **ponaučení si účastníci odnášejí také ze situací, které oni hodnotí jako více zátěžové**, nevěděli s v nich tolik rady a probouzely v nich pocit strachu či nejistoty.

Nejlepší a nejhorší zážitek		
Označení dotazovaného	Nejlepší zážitek	Nejhorší zážitek
A	<i>No prostě, že jsme spolu všichni vycházeli, že jo a nejvíc jsme spolu vycházeli, když byl ten šlofik A my jsme byli nahoře. Tam se stala taková strašně dobrá věc. Že prostě, já jsem tam pouštěl písničky, a že všichni na jednom výjezdu, prostě z Dixie, že já jsem tam normálně koukal, že na sebe nekřičej nebo tak něco, prostě spolu vycházej, nepředbíhaj se při skákání a takhle, a já jsem tam jenom seděl a koukal. Že prostě, jako vycházej spolu, a tak jsem se taky připojil já, že jo. Radost, že prostě na sebe nekřičej a neřikaj ty debile, proč jsi to zkazil nebo tak něco.</i>	<i>No s tím G to nebylo tak to nejhorší, jako není to tak vážný, že jo. (G. na něj křičel při hře)</i> <i>Ta hora, protože jsem to nestíhal a boleli mě nohy a padal jsem z toho a mám strach z výšek, že jo.</i>
B	<i>Asi jak jsme šli do té jeskyně. Tak že jsme tam hledali a byli jsme jako jeden velké týmy. Když jsme hledali ten měsíc.</i>	<i><u>Jak jsme šli hledat ty truhly a měl jsem všechno mokré</u></i>
C	<i>No spíš, příjezd na tu chalupu. Že jsem tam už konečně byli.</i>	<i>No jak jsme měl tu zavázanou pusou.</i>
D	<i>Největší zážitek, že jsme šli do lesa v noci.</i>	<i>Luštění symbolů (Získání málo symbolů). Bylo mi špatně v autobuse</i>
E	<i><u>Stužkováná (truhličky), když jsem neměl ruce. Dirigoval jsem. No B. se mě chytnul kolem to a D., že měl ruce tak před námi odklízěl cesty a tak. Prostě jsme šli a takhle to udělali, ani nevím jak.</u></i>	<i><u>Asi na nic. To byl dobrý výjezd.</u></i>
F	<i>Že jsem mohl být s kamarády, furt. Že jsem je víc poznal. Jaký jsou, že jo.</i>	<i>Že se furt kluci hádali na pokoji. (No někdo něco řekne a oni se začínou hádat, že to není pravda nebo něco.)</i>
G	<i>Asi večer, jak jsme přijeli jak jsme šli na ty křesla, jako že mě to nejvíc překvapilo, že to bylo něco takového strašidelného.</i>	<i>Žádný, mě se tam všechno líbilo.</i>
H	<i>Já nevím, bylo to dobré, byla tam sranda, hráli jsme si tam. Dobrý to bylo prostě.</i> <i>Jo a ještě mě bavilo jak jsme byli nahoře a jak jsme mlátili téma polštářema, jak jsi šel na nás a my na tebe.</i>	<i>Nejhorší? Asi nic. Dobrý to bylo. Jen s těma botama. Víš jak to bylo mokré?</i>
I	<i>No, tak třeba to jak jsme byli nahoře, jak byla tam velká místnost, tak jsme tam všichni byli a to normálně není. A skákali jsme tam a dělali kraviny a tak.</i>	<i><u>No asi, zase jak jsem měl zavázaný ty oči.</u></i>
Legenda červená - zážitky vyvolané programem modrá - spontánní zážitky mimo program		

Tab. 7. Nejlepší a nejhorší zážitek

5.2.4 Dopad výjezdu na účastníky

V následující kapitole se podíváme, v jakých oblastech můžeme najít dopad výjezdu na klienty. Celkem vidíme **10 kategorií**, které jsou následující: **chování, dovednosti, komunikace, vztahy, názory a postoje, vlastnosti, sebeobslužné dovednosti, zábava, emoce a ostatní**. První čtyři kategorie mají největší zastoupení u většiny dotazovaných (nejméně jsou v nich zastoupeni účastníci B. a E.). Tyto kategorie jsou také více homogenní a účastníci v nich popisují podobné dopady.

Každá kategorie má u sebe tabulku, která **ukazuje podkategorii**, která byla k odpovědi přiřazena. Tabulka dále obsahuje sloupec s **označením dotazovaného, a co řekl**, můžeme tak pozorovat, kdo v jaké oblasti odpověděl. Pokud se v tabulce vyskytuje člověk vícekrát, znamená to, že o této věci mluvil několikrát při různých příležitostech. V posledním sloupečku vidíme, při jaké příležitosti téma bylo vysloveno, a co tedy tento dopad dle dotazovaného zapříčinilo. V tomto sloupečku rozlišujeme především následující možnosti:

Hra – odpověď a situace souvisí s konkrétním programem.

Výjezd – odpověď souvisí s celým výjezdem.

Výjezd top – odpověď na otázku na nejdůležitější věc, kterou výjezd přinesl.

Jiná situace – odpověď je spojena se situacemi, které se staly mimo program.

Kategorie č. 1 Chování

První kategorie, ve které jsme mohli sledovat vědomý dopad, je chování. V této kategorii vidíme odpovědi 5 účastníků. U většiny z nich sledujeme dopad především na oblast **udržení klidu a zvládnutí své agresivní reakce**. Tři z účastníků zde popisují situace, ve kterých chtěli reagovat agresivní formou, ale tuto situaci zvládli formou neagresivní. Dotazovaný A., zde mluví o **dvou zajímavých aspektech**, které ovlivnily jeho rozhodnutí řešit situaci jinak, než je pro něj běžné. **První aspekt je atmosféra výjezdu**. A. říká: „*By sem mu nejrady napálil, za to, ale neudělal jsem to. No neudělal, protože se znovu vrátíme k té atmosféře.*“ **Druhým aspektem je vztah a přístup pracovníků**. A. dodává: „*Prostě, tak vy si mě umíte tak ochočit vlastně. A prostě ve škole sice sázej poznámky, ... se mnou to nic neudělá, dostanu zaracha, zabavěj mi playsta nebo tak. Se mnou to nic neudělá, já jí (paní učitelce) klidně řeknu ty nosatá, už si dej pokoj.*“ Klienti často mluví o setkání spíše s represivnějším způsobem řešení situace, i proto jsou klidným způsobem řešení mnohdy zaskočení. Klienti většinou reagují na chování stejným způsobem, který vidí u druhého a je jim jedno, jestli se jedná o vrstevníka či autoritu. Ve všech těchto případech (účastník A., B. a

F.) můžeme pozorovat, že si z těchto situací **z oblasti chování odnáší určité ponaučení do oblasti komunikace či názorů.**

U chování můžeme sledovat ještě dvě další podkategorie. Jednou z nich je pro NZDM typická **práce s hranicemi a společenskými normami.** Účastník H. hovoří několikrát právě o tomto tématu. Ve dvou případech jeho odpovědi **souvisejí se slovní agresí vůči pracovníkům.** U tohoto účastníka během rozhovoru bylo identifikováno jako ovlivnění této kategorie až trest, který nastal při opakovaném porušování určitých norem (pravidel). Zde můžeme vidět jednu z dalších shod sebehodnocení účastníka a hodnocení pracovníka. Pracovník B k němu řekl: „*Dlouhodobé nastavování veškerých hranic a mezi je si myslím to, na čem by se s H. dalo pracovat a také pracuje.*“

Druhou podkategorií je **uvědomění si významu mlčení.** Účastník C. o této zkušenosti hovoří jako o nejhorším zážitku, když měl během programu mlčet. Odnáší si z něj však i ponaučení a odpovídá, že si toto ponaučení odnáší do dalších her a také do školy.

Účastníci se na tomto výjezdu chovali mírněji než během provozu klubu. Toto tvrzení však nepotvrzuje dotazovaný G., který k tomu říká: „*tam si pro ně rodiče nepřijeli, ..., tam si toho mohli víc dovolit než tady v klubu.*“ Toto tvrzení je však jediné. Lepší chování mohlo být také ovlivněno „královským zákoníkem“ (pravidla soužití a sankce za jejich porušení), které na počátku byly společně vytvořeny a mohli je vyžadovat i jednotliví účastníci.

Co výjezd dal				
Sledovaná kategorie	Dopad	Kdo	Co řekli	Co to způsobilo
Chování	Dokázat udržet klid a neútočit	A	<i>Prostě odepisoval, by sem mu napálil. By sem mu nejradši napálil, za to, ale neudělal jsme to.</i>	hra
		A	<i>Ponaučení taky, že jsem tam vlastně vůbec přestal bít lidi a nebyl jsem tam agresivní.</i>	výjezd - atmosféra
		B	<i>No, že jsem asi, ... no, že jsem asi vydržel bejt v klidu. No, jako že jsem se nenervoval. Tak při těch hrách třeba.</i>	výjezd
		F	<i>Jinak se chovat, a takhle, třeba nějak. Kdybych se choval blbě, tak se chovat jinak. Nevim, třeba nevyjíždět, a takhle a líp to řešit.</i>	výjezd
		B	<i>Asi bejt v tom klidu. Vždycky by jsme na něj vyjel, ale teďka prostě ne, jsme si ho nevšímal.</i>	hra
	Ticho	C	<i>Že bych měl víc mlčet někdy. No třeba v těch hrách. No třeba taky ve škole.</i>	hra; zpětná vazba
	Normy	H	<i>Chovat se dobře, nebejt drzej.</i>	trest
		H	<i>No nebejt drzej na starší. Jako chovat se dobře. Nebejt drzý, na kamarády třeba, být ohleduplný a tak.</i>	výjezd
		H	<i>Lidi by se měli chovat normálně na pokoji, jako lidi a né jako zvířata</i>	jiná situace

Tab. 8. Chování

Kategorie č. 2 Komunikace

Další oblastí, ve které můžeme sledovat dopad, je **oblast komunikace**. K tomuto tématu se alespoň okrajově vyjadřovalo 8 z 9 účastníků. Jako první zde můžeme sledovat, jaké řešení navrhuji účastníci A. a F., kteří mluvili o zkušenosti se zvládnutím agresivní chování. Oba shodně uvádějí, že si odnáší, že se mají první zkusit **domluvit a zkusit si vyjasnit své názory** klidným způsobem místo toho, aby jednali okamžitě agresivním slovním (vyjždění) či fyzickým (bitka) způsobem. Všichni tři výše zmínění (A., B. i F.) **mluví o zdrženlivosti a možném ustoupení**.

Další dva účastníci **mluví o poslouchání**. Obě tyto odpovědi souvisí s neposloucháním skupiny při vysvětlování instrukcí hry, kdy skupina poté nevěděla, co má dělat a kam jít. Účastník H. mluví dále **o překřikování, které jim také bránilo v lepší domluvě** při úkolech. Také dodává, že si začal po návratu více uvědomovat situace, kdy má poslouchat. Tyto situace **si uvědomuje především doma s rodiči a ve škole při vysvětlování látky**. Další odpovědi **souvisí s obecnou komunikací**. Účastníci občas používají slovo komunikace. Toto slovo pro ně znamená **proces dohody a shody**, a to především v herních situacích. Při otázce na využití této dovednosti mluví o příkladech z dalších her (např. během programu Vrány či hraní fotbalu). E. říká: *„Jo, to jo, třeba když tady hrajeme fotbal já, D. a F., jsme tam byli, tak jsme se normálně dohodli, že třeba já budu s D. a pak se to prostřídá nebo tak.“* K minulosti E. dodává: *Třeba, když jsem chtěl být D. tak F. hned: No, ty chceš být jenom s těma silnějšíma a tak.“*

Často je přítomno téma, že se **dokážou dohodnout s lidmi, kteří byli na výjezdu. S ostatními je to pro ně více problematické**. Můžeme tedy pozorovat společnou zkušenost, kterou účastníci používají, zatím však především v „chráněném“ prostředí her. Dotazovaný D. se také zmiňuje o **motivaci se dohodnout, kterou pro něj bývá určitá forma odměny či trestu**. Domluva je prý i během hry více možná díky přítomnosti pracovníků. Také mluví o své zkušenosti z běžného života. D. říká: *„...oni když něco vždycky říkám, tak vždycky řeknou, není, já chci něco jiného, prostě to se nejde dohodnout.“*

Druhá část tabulky 9 nám shrnuje hlavní způsoby řešení situací. Během rozhovoru vyvstávali již prožité problémové situace. Účastníci byli vyzváni k návrhům řešení těchto situací a sporů. Při **herních situacích** slyšíme odpovědi na řešení: **stanovení pravidel, vyzkoušení možností řešení, řízení návrhů, zvednutí ruky či hlasování**. U **konfliktních situací mimo hru** byla jako řešení na výjezdu většinou zvolena **pasivita**, např. D. říká: *„No, já jsem se na něj vyprd a neposlouchal jsem to.“* Při vyzvání k aktivnímu řešení slyšíme většinou jako první možné méně agresivní **řešení přivolání pracovníků**. Jako další možnosti

jsou zde uvedeny především **promluva ve dvou či ve skupině**. Dva z účastníků po možnosti přivolat pracovníky uvádí i agresivní formy řešení. Oba však dodávají, že by toto řešení asi na zklidnění situace nepomohlo. V těchto odpovědích zatím **spatřujeme shodu ve využívání získaných možností shody a neagresivního způsobu ve hře**.

Co výjezd dal				
Sledovaná kategorie	Dopad	Kdo	Co řekli	Co to způsobilo
Komunikace	První mluvit potom čin	A	<i>No právě, a to mám z toho ponaučení, že mám si nejdřív jako: Proč jsi to řekl. Nejdřív jednat a potom čin . (čin) bitka x (domlouvat) jednat.</i>	hra
	Poslouchat	H	<i>Poslouchat. Třeba, když někdo, třeba když ty říkáš třeba, že to abychom poslouchali, že třeba už to nebudeš opakovat tak, abysme poslouchali a věděli pak co máme dělat.</i>	hra
		I	Když neposlouchali a pak nevěděli kam mají jít.	hra
	Neskákat si do řeči	H	<i>I z tý hry i z toho výjezdu, abychom se pořád nepřekřikovali.</i>	výjezd
	Způsoby komunikace	I	<i>No, třeba o tom dohodování, že jo jak se máme dohadovat, třeba o tom zvednout ruku, ...</i>	výjezd
		E	<i>Jako dohodnout se a takhle.</i>	výjezd
		D	<i>Že jsem se to víc naučil a tak. S pak jsem se naučil komunikovat jakoby.</i>	hra
Způsoby řešení sporů	Neagresivní způsob	C	Motivace druhého (odměnou a sounáležitostí)	hra
		D	Stanovit pravidla.	hra
		G, D,	Promluvit s ním.	2x situace
		H, G, D,	Říct to pracovníkům.	3x situace
		G	Konzultace = nějak mu to vytknout.	jiná situace
		I, F,	Vyzkoušet způsoby řešení.	2x hra
		F	<i>To si budou asi muset uvědomit oni sami, jestli si vymýšlí nebo takhle. Aby si to vysvětlili a neřádali se. Aby to hodili za hlavu</i>	jiná situace
		F	<i>Abych nevýjížděl. Prostě si to vysvětlit s tím, člověkem.</i>	výjezd
		I	Hlasování	výjezd
		I	<i>Třeba návrhy a třeba u toho zvednout ruku.</i>	výjezd
		I	<i>Jo, aby mluvil jeden.</i>	výjezd
	Agres. způsob	H, G,	<i>Zmlátit. Roubík.</i>	jiná situace

Tab. 9. Komunikace

Kategorie č. 3 Dovednosti

Další kategorií jsou **dovednosti**. Do této kategorie byla především zařazena obecná **schopnost spolupracovat**, která propojena s předchozí komunikací. K tomuto pojmu se přihlásilo 5 dotazovaných. Pojem spolupráce účastníci často používali, a proto byli doptáváni, co pro ně tento pojem znamená a v čem se naučili spolupracovat právě na výjezdu. Pro dotazované bylo velmi složité „definovat“ slovo spolupráce. Při požádání o zkonkrétnění často používali opět slovo spolupráce. Ve většině případů, kdy byli účastníci schopni říci, co pro ně toto slovo znamená, jsme slyšeli především o pomoci druhým, společném postupu či bytí se skupinou. F.: *„Každej jsme řekli nápad, pak nám to nevycházelo, tak jsme to zkusili dohromady vymyslet.“* I.: *„...si prostě pomáháme jeden, druhýmu.“* G.: *„... že si umíme každej teď pomoci.“* Při doptávání, zda, kdy a kde tuto dovednost využili, můžeme slyšet tyto odpovědi. G.: *„Tu týmovou spolupráci ano. Třeba ve škole, když je tělocvik, že pomůžeme, že si navzájem pomůžeme.“* I.: *„Jo vlastně bylo, třeba jak jsme měli ty Vrány, třeba u těch mincí. Jsme všichni spolupracovali, jsme nahnuli a drželi X a takhle, že jo ... A pak jsme si všichni pomáhali a udělali to.“* U otázky na budoucnost dotazovaní uvádějí, že tuto dovednost využijí v budoucnu třeba ve škole. Uvádějí např. rozdělení rolí při tvorbě společných projektů (referátů).

Co výjezd dal				
Sledovaná kategorie	Dopad	Kdo	Co řekli	Co to způsobilo
Dovednosti	Spolupráce	C	<i>...že jsem se naučili všichni dohromady trochu spolupracovat ve hrách.</i>	hra
		F	<i>Spolupracovat hodně fakt. Když jsem spolupracovali hodně s klukama.</i>	výjezd
		F	<i>Na tom výjezdu jsme s klukama spolupracovali, fakt jsem pracovali líp v tý trojici. Každý jsme řekli nápad, pak nám to nevycházelo, tak jsme to zkusili dohromady vymyslet.</i>	výjezd
		H	<i>Naučil jsem se spolupráci. Co to znamená: Jako, abychom spolu dokázali vycházet a nehádali se u her a tak.</i>	výjezd
		I	<i>Spolupráce</i>	výjezd top
		I	<i>Spolupráce: Já nevím, si prostě pomáháme jeden druhýmu.</i>	výjezd
		G	<i>...že se tam třeba učíme hrát týmově a takhle. Když je jeden slepej, jeden bez ruky a jeden bez pusy, že si umíme každej teď pomoci.</i>	výjezd
	Nebát se zeptat	G	<i>Ta konzultace jako to povídání si s lidma. Já jsem se bál lidí na něco zeptat, ale teď bych se nebál se zeptat. Já jsem se prostě styděl zeptat se někoho na něco. No teď se nestydím.</i>	výjezd top

Tab. 10. Dovednosti

Kategorie č. 4 Vztahy

V kategorii **vztahy** vidíme celkem 5 dotazovaných. Pro dva z nich bylo poznání a větší přátelství nejdůležitější věc, kterou si z výjezdu odnáší. A. k tomu dodává: „*Prostě tam byl klid nadhernej. Všichni jsme spolu prostě byli za jedno, že jo.*“ V dalších dvou případech se jedná o bližší seznámení. Tito dva účastníci (označení C. a G.) chodí do klubu nejméně často oproti zbývajícím sedmi. C. říká: „*Víc kamarádství, že se tam všichni víc seznámili*“ V jednom případě vidíme dopad na vztahy také v poznání negativní vlastnosti jiných účastníků.

Určitým překvapením byla odpověď **5 dotazovaných**, že výjezd **vztah nijak nezměnil** ani pozitivně ani negativně. **Čtyři dotazovaní** na otázku odpověděli, že se jejich **vztah změnil**. Bylo pro ně těžké najít konkrétní rovinu, i přesto tři z nich konkrétní věc našli. Dotazovaný G. mluví i o zlepšení vztahu k pracovníkům, především v tom, že **se nyní nebojí se na něco zeptat a přijít si pro pomoc**. Tento klient využívá služeb klubu nejkratší dobu. Druhý klient nachází **změnu vztahu v chování k pracovníkům**, a to již ve zmiňované slovní agresí vůči pracovníkům. Dotazovaný A. uvádí, že se jeho vztah ke klubu se také zlepšil. Uvádí uvědomění si svého chování, kterým (nejen on) způsobil problémy klubu.

Co výjezd dal				
Sledovaná kategorie	Dopad	Kdo	Co řekli	Co to způsobilo
Vztahy	Přátelství	A	<i>Přátelství.</i>	výjezd top
		C	<i>Lepší kamarádství.</i>	výjezd top
		C	<i>Víc jsem se tam zkamarádíl třeba s F. a I.</i>	výjezd
		G	<i>Víc kamarádství, že se tam všichni víc seznámili.</i>	jiná situace
		F	Poznání kamarádů: <i>Že se můžou naštvat z ničeho nic...</i>	jiná situace
	Klub	A	<i>No, že třeba budu malovat, že tím dělám problémy i klubu.</i>	jiná situace
	Pracovníci	F	<i>Trochu asi jo a trochu se asi změnil, ale nevím v čem.</i>	výjezd
		G	<i>Tak jako teď se nebojím zeptat se na různý věci a takhle.</i>	výjezd
		I	<i>No, třeba to, že nejsme tolik drzí.</i>	výjezd

Tab. 11. Vztahy

Kategorie č. 5 Názory a postoje

V této kategorii, stejně jako v následujících, již **vidíme spíše individuální dopady**. Dále můžeme pozorovat rozdílnost vnímání prožitých událostí a tím i uvědomovaného dopadu. V této kategorii nalezneme 5 dotazovaných. Některé tyto názory souvisí s výše

zmíněnými dopady např. **názor na ustupování**. Klienti většinou mají tento názor dost radikální v tom, že se ustupovat nikomu nemá. Dva z nich nyní uvádějí, že **v určitých případech je ustoupení dobré** a během výjezdu tuto situaci zažili. V tabulce můžeme vidět i zmíněný pozitivní názor dotazovaného C. na účastníka A., který říká: „*No A., že když není mezi svejma, tak je docela v pohodě*“.

Dotazovaný B. zde také dodává a **potvrzuje záporný postoj k agresivním reakcím**: „*Nemá cenu se furt rozčilovat*“. Už však nemluví o jiném řešení, jak situace řešit (kromě v některých případech ustoupením). O zmenšení agrese mluví I., který se vymezuje vůči nadávání a provokaci. Nový je zde postoj F., který mluví o získání odhodlání **opakovat nezdařené pokusy a říká**: „*...když se mi nějaká nepovede, tak abych ji udělal líp*.“

Co výjezd dal				
Sledovaná kategorie	Dopad	Kdo	Co řekli	Co to způsobilo
Názory a postoje	Ustoupit	A	<i>Moudřejší ustoupí.</i>	hra
		B	<i>No tak tam nemá cenu stát, když se stejně nehnou.</i> <i>Ustupování: Někdy dobrý a někdy špatný, záleží na situaci.</i>	hra
	Názor na druhé	C	<i>Na A., když není mezi svejma, tak je docela v pohodě.</i>	výjezd
		E	<i>Na H., že se nechce tolik dohodnout. Prostě se tam třeba všichni dohodnem a on zase řekne, né to je blbý a tak.</i>	hra
	Klid	B	<i>Nemá,.. Nemá cenu se furt rozčilovat.</i>	hra
	Nezdávat se	F	<i>Odhodlání nad věcmi, že jo, abych je jako dělal líp. Že když se mi nějaká nepovede, tak abych ji udělal líp.</i>	výjezd
	Méně agrese	A	<i>Nemám malovat, čmárat na cizí majetek.</i>	jiná situace
		I	<i>Vadím, když se nadává a provokuje.</i>	výjezd

Tab. 12. Názory a postoje

Kategorie č. 6 Vlastnosti

Do této kategorie bylo zařazeno celkem pět odpovědí, které byly většinou získány při otázce, v čem se účastníci překonali. Kromě jedné byly všechny tyto vlastnosti získány během hry. Dva účastníci mluví o odvaze a překonání strachu (ze tmy a pavouků). Další klienti mluví v určitém smyslu o trpělivosti a nevzdání se v určité situaci řešení.

Co výjezd dal				
Sledovaná kategorie	Dopad	Kdo	Co řekli	Co to způsobilo
Vlastnosti	Odvaha	A	<i>Být odvážný. Projítí tmnou černou dírou. Pocit strachu, že jsem ho zažil. Bylo to dobrý trošku se zabát.</i>	hra
		E	<i>Všeho se nebát.</i>	hra
	Trpělivost	C	<i>No jsme měli málo těch symbolů u toho dopisu, že jsem u toho vydržel a to trošku vymyslel celý.</i>	hra
		I	<i>Víc to rozmyslet.</i>	hra
		H	<i>Vydržet s klukama na pokoji.</i>	jiná situace

Tab. 13. Vlastnosti

Kategorie č. 7 Sebeobslužné dovednosti

Zajímavou a trochu **neočekávanou kategorií jsou sebeobslužné dovednosti**. Tato kategorie postupně vznikla díky většímu množství odpovědí. Tyto výjezdy jsou organizovány tak, aby klienti trénovali také běžné činnosti jako je: nakupování lístků, plánování jídla, společné vaření, mytí nádobí, uklízení apod., nečekali jsme takový ohlas na tuto „okrajovou“ kategorii. Očekávali bychom, že v této kategorii budou zastoupeni především ti klienti, kteří na podobné akce nejedí. Toto očekávání se však také nepotvrdilo.

Třetina klientů se více zmiňuje a chválí sebe i ostatní za **společné vaření jídla či dokonce říká, že se překonala v mytí nádobí**. Na otázku, za co by se pochlubil, odpovídá účastník E. „*Vaření. Jo a už jsem zase smažil řízky, táta mi to dovolil.*“ Poté co sdělil, že na výjezdu vařil, bylo mu to umožněno i doma, do této doby prý vařil maximálně čínskou polévku. Druhý dotazovaný H. se ke společnému vaření v rozhovoru často vrací, v dotazníku odpovídá, že se během výjezdu naučil pracovat. U H. šlo, ale spíše o zážitek sounáležitosti ke skupině při práci. O tomto tématu hovoří také I., který mluví o společném mytí nádobí a zdůrazňuje to, že dělal tuto činnost s ostatními najednou. I. dodává: „*To já to teď nedělám, když jsem byl malej tak jo, ale teď už to nedělám.*“ Zde opět můžeme naléznout potvrzení ve slovech pracovníka B, který říká: „*Pracoval bych s ním na jeho vztahu k domácím pracem a ženám všeobecně*“ V těchto sebeobslužných činnostech spatřujeme tedy určité sociální učení, kdy skupina jedince ovlivňuje a vtahuje do atmosféry výjezdu, která se velice liší od většiny situací, které klienti zažívají např. v klubu.

Další z účastníků mluví o orientaci v prostředí. Tato jediná situace se vztahuje ke hře, kdy měl účastník zavázané oči a nevěděl, kam přesně jde. Poslední kategorie souvisí již se zmíněným špatným počasím na výjezdu a vybavením účastníků.

V těchto odpovědích můžeme spatřovat **absenci klasického táboření a putování přírodou**, která byla dříve tak běžná.

Co výjezd dal				
Sledovaná kategorie	Dopad	Kdo	Co řekli	Co to způsobilo
Sebeobslužné dovednosti	Vaření apod.	E	<i>Vaření. Jo a už jsem zase smažil řízky, táta mi to dovolil. No, a třeba i nugety jsem smažil. Táta už mi to dovolil.</i>	jiná situace
		H	V jídle, vaření (v dotazníku se naučil pracovat, během rozhovoru mluví dvakrát o společném vaření)	jiná situace
		I	<i>V tom mytí nádobí. To já to teď nedělám, když jsem byl malej tak jo, ale teď už to nedělám.</i>	jiná situace
	Vybavení	H	<i>Nosit si více bot.</i>	jiná situace
		B	<i>Nechodit ven když prší.</i>	jiná situace
		H	<i>Kartáček a pastu si nezapomenout.</i>	jiná situace

Tab. 14. Sebeobslužné dovednosti

Kategorie č. 8 Zábava

Kategorie zábava byla zařazena vzhledem k tomu, že dva účastníci odpovědi, že **zábava a určité pobavení byla nejdůležitější věc, kterou jim výjezd dal**. Toto číslo je v závěru možná až překvapivě nízké, pokud ho srovnáme s očekáváním a motivy k další účasti na výjezdech. Na tomto místě je dobré poznamenat, že oba tito klienti mají určitým způsobem doma přísnější režim, který se týká povinností a trávení volného času. Během rozhovoru se o zábavě na výjezdu zmiňuje více dotazovaných. Většina účastníků se od ní odklání právě během otázky na nově naučené věci a přínosu výjezdu.

Co výjezd dal				
Sledovaná kategorie	Dopad	Kdo	Co řekli	Co to způsobilo
Pobavení	Zábava	D	<i>Dal mi, že jsem nemusel být doma, užíval jsme aspoň. No, prostě spát někde jinde s kamarády, hrát soutěže, který jsou veselý a tak.</i>	výjezd top
		E	<i>Sranda</i>	výjezd top

Tab. 15. Zábava

Kategorie č. 9 Emoce

Během rozhovoru byli účastníci u některých otázek doptávání, jakou emoci v nich situace vzbuzovaly a jaké to mělo další dopady. O většině dopadů jsme se již zmínili. Tato

kategorie je zde ponechána především z důvodu, kterým je **pojmenování emocí**. **Pojmenování pocitu, který dotazovaní zažili, jim činilo potíže**. Dotazovaní se omezovali na **kladné emoce slovy dobrý či v pohodě**, pokud byli schopni říci některou z kladných emocí **je to radost**. U **záporných emocí** jsou to naopak slova jako **blbý, na nic** apod. Zajímavé je, že u záporných emocí jsou schopni najít více slov, **jsou jimi** např. **strach, vztek či zlost**. Při zažití negativních emocí si klienti odnáší do běžného života určitá ponaučení, která mají většinou rozvíjející a pozitivní charakter. U pozitivních emocí si odnáší spíše pocit, že zažili či dokázali něco nového.

Co výjezd dal				
Sledovaná kategorie	Dopad	Kdo	Co řekli	Co to způsobilo
Emoce	Strach (tma, výška, pavouci, nezdár, neznámé)	A	Rozdílné: jednou se stává více odvážným; podruhé z toho vychází nelézt do kopců.	hra
		D	Překonal a dokázal něco nového.	jiná situace
		E	<i>Všeho se nebát.</i>	hra
		G	Vyrovnal se strachem.	hra
	Vztek či zlost	D	Kluci ho nechtěli vystřídat při symbolech.	hra
		F	Když jsem měl zavázaný oči. No kdybych byl jako slepej, tak vím co dělat.	hra
		C	Vynadal spoluhráči, že dělá blbosti. (Nyní by ho motivoval něčím hmotný a apeloval na soudržnost skupiny).	hra
		H	Mokrý boty - má si brát jiné či více bot.	hra
	Blbý pocit	H	Pracovnice vyhodila ze skupinky při vyrábění. Ponaučení: Nebýt drzý.	jiná situace
	Nepříjemný pocit	I	Zavázaný oči: Zná pocit jaké to je nevidět.	hra
	Radost	A, D,	Vidět skupinu pohromadě; Překonal sám sebe.	jiná situace

Tab. 16. Emoce

Kategorie č. 10 Ostatní

Poslední kategorií jsou **různé uvědomované zážitky**, o kterých dotazovaní mluvili. Vidíme tu opět zažití určitého **spolubyetí se skupinou během programu**. Dále **procvičení paměti a tělesné překonání** během programu i mimo něj. Dotazovaný B., zde mluví o inspiraci. B.: „*Nikdy by mě nenapadlo si vyrobit takový věci jako tam.*“ V zápětí ale dodává, že si to dokáže představit v prostředí výjezdu a nikoli například v Praze. Jeho pozitivní postoj ke kreativním činnostem potvrzuje i pracovník, který říká: „*Toho bych natáhl na workshopy. Při tvoření se z něj stává někdo jiný, laskavý pohodový, klidný člověk, který nenechá čekat, aby mohl někomu pomoci s jeho výrobkem, jelikož je velmi zručný, šikovný a má zajímavé konstrukční i jiné nápady.*“

Posledním dopadem je zažití určitého znevýhodnění, o kterém se zmiňuje třetina účastníků. Nejsilnější dopad můžeme vidět u slepoty, pouze jeden ze tří „slepých“ účastníků odpověděl, že mu nic nepřinesla. Zajímavé uvědomění vidíme i u účastníka E., který nemohl používat ruce. Během rozhovoru prohlásil, že si nyní uvědomuje, jaké je to mít ruce a chce je mít. Ostatní účastníci o handicapech mluví spíše v rovině, že se v nich např. překonali. Tři účastníci o nich nemluví.

Co výjezd dal				
Sledovaná kategorie	Dopad	Kdo	Co řekl	Co to způsobilo
Ostatní	Bytí se skupinou	A	<i>Že jsme si prostě důvěřovali, že jo a brali jsme se za ruku a šli jsme a nevěděli jsme vůbec kam, ale byli jsme spolu.</i>	hra
	Procvičení paměti	G	Překonání v symbolech: hodně si jich najednou zapamatoval.	hra
	Nápady	B	<i>Nikdy by mě nenapadlo si vyrobit takový věci jako tam. Myslím tu helmu a tak.</i>	hra
	Zažití handicapu	E	<i>Chci mít ruce.</i>	hra
		I	<i>...o tý slepotě, jaký by to třeba bylo kdysem třeba oslepl, že jo. Tak já jsem byl třeba ten slepej a pro mě to bylo dost hrozný, bych to teda nezvládal.</i>	hra
		F	<i>No kdybych byl jako slepej, tak vím co dělat.</i>	hra
	Orietnace	G	<i>...když jsem dezorientovanej, prostě že se dokážu trochu orientovat. Jako, že vím, že mám jemně našlapovat před sebe a takhle.</i>	hra
	Tělesný rozvoj	C	<i>Že jsem vůbec vylezl na ten kopec.</i>	hra
		D	<i>Jak jsme skákali přes ty židle, tak jsem dokázal něco novýho.</i>	jiná situace

Tab. 17. Ostatní

5.3 Závěry z šetření

Odpovězme si na závěr: *Jaký význam pro vlastní rozvoj si uvědomují účastníci výjezdu s prvky zážitkové pedagogiky, pořádaného NZDM Dixie?*

Účastník A aneb „*By sem mu nejradši napálil, za to, ale neudělal jsem to*“

V dotazníku uvádí, že se naučil: „*nemlátit se furt*“. Během rozhovoru mluví především o atmosféře výjezdu, kterou zažil úplně poprvé. Díky této atmosféře se rozhodl, že bude spory řešit v klidu. Pokusí se jako první vždy s člověkem mluvit a až poté teprve jednat fyzickou agresí. Během výjezdu ustoupil druhému, což prý nebylo špatné a hovoří o nepoužívání provokování jako jeho běžné formy komunikace. Jako druhý nejdůležitější dopad u něj sledujeme získání odvahy, kdy překonal několikrát pocit strachu.

Účastník B aneb „*Tak že jsme tam hledali a byli jsme jako jeden velké tým.*“

V dotazníku uvádí, že se naučil: „*máme se vždy dohodnout*“. Během rozhovoru hovoří především o zvládnutí své přirozené výbušnosti, kterou na výjezdu ovládl. Zjištění, že okamžitě se rozčílovat nikam nevede. Zmiňuje se také o možnosti ustupování druhým v některých situacích. Okrajově se pak zmiňuje o nápadech na tvoření.

Účastník C aneb „*Že bych měl mlčet, víc, ... někdy*“

V dotazníku uvádí, že se naučil: „*spolupráce*“. Během rozhovoru mluví o naučené spolupráci, kdy její užitek vidí v budoucnu především ve škole. Další téma, které se u něj objevuje, je mlčení. Uvědomuje si, že by v některých situacích měl více mlčet. Tuto zkušenost aplikuje na hry a opět na školu.

Účastník D aneb „*Jak jsme skákali přes ty židle, tak jsem dokázal něco nového.*“

V dotazníku uvádí, že neví, co se naučil nového. Během rozhovoru hovoří především o nových možnostech domluvy, jejichž uplatnění vidí především v dalších hrách a společném splnění úkolu. Dále zde spatřujeme zažití určitého strachu, který byl překonán a nastává po něm pocit radosti z překonání svých fyzických možností a překonání sebe sama. V neposlední řadě hovoří o zábavě, kterou výjezd přinesl a možnosti strávit čas mimo domov.

Účastník E aneb „*Všeho se nebát*“

V dotazníku uvádí, že se nic naučil. Během rozhovoru mluví o tom, že si z programu odnáší zážitek handicapu, nemoci používat ruce. Mluví o zažití pocitu strachu, který překonal. Z komunikační dovedností mluví o společné dohodě, kterou si nyní uvědomuje s jinými účastníky výjezdu. Naučenou praktickou záležitostí je vaření, a to především smažení jídla. Jako nejdůležitější označuje zažitou zábavu.

Účastník F aneb „*Abych nevýjížděl. Prostě si to vysvětlit s tím člověkem.*“

V dotazníku uvádí, že se naučil: „*moc nekřičet*“. Když v rozhovoru mluví o konkrétním programu je nejvýraznější linií zážitek slepoty, kdy se o něj musel starat někdo druhý, a spolupráce ve skupině. Pokud hovoříme o výjezdu jako celku, je hlavním tématem výbušnost a řešení situací klidnou formou, a to především vysvětlením si postojů. Poslední neméně důležitou je odhodlání, zkoušet věci, které se nepovedou znovu.

Účastník G aneb „*...že se tam všichni víc seznámili.*“

V dotazníku uvádí, že se naučil: „*být k sobě ohleduplní*“. Během rozhovoru je nejvíce patrný uvědomovaný dopad na oblast vztahů, a to nejen k ostatním účastníkům, ale především pracovníkům, za kterými se nyní nebojí přijít. O ztracení ostychu hovoří i v souvislosti s dalšími situacemi v jeho životě. Druhým stěžním tématem je téma pomoci druhým při plnění různých úkolů, tuto pomoc nazývá spolupráce. Stejně jako výše zmiňovaní mluví o zažití strachu a vyrovnávání se s ním.

Účastník H aneb „*Jsem měl hrozně mokré boty a to bylo zlé.*“

V dotazníku uvádí, že se naučil: „*pracovat*“. Během rozhovoru u tohoto účastníka nejméně spatřujeme dopad programu samotného. Tento dopad naopak nahrazuje mnoho témat, které přinesl výjezd jako celek. Jedná se především o určité normy chování, které spatřuje v neagresivní komunikaci s autoritami i vrstevníky (nepřekřikování, nebýt drzý, nehádat se) a sounáležitosti se skupinou (společné vaření a pomoc ostatním). Výjezd měl dopad na uvažování nad vybavením do přírody, což je prostředí, ve kterém se příliš nepohybuje.

Účastník I aneb „*Jo, aby mluvil jeden.*“

V dotazníku uvádí, že se naučil: „*spolupracovat*“. Během rozhovoru mluví často o různých formách domluvy mezi účastníky a také je navrhuje v různých situacích. Spolupráci spatřuje také ve vzájemné pomoci. Mluví o slepotě, jako o nejhorším zážitku a zároveň o obohacující

zkušenosti. Výjezd dle něj také přispěl ke zlepšení chování k pracovníkům. Dále také hovoří o překonání se ve společném mytí nádobí.

Shrnutí

Pokud se podíváme na uvědomovaný dopad programu, kdy je použita forma reflektovaného zážitku vidíme, že úspěch mají především programy, kdy klienti **zažili určitou negativní emoci** (např. strach či vztek), **která je zvládnuta** a účastníci z této odchází posílení. **Tyto odpovědi posilují teorii o komfortní zóně.** Negativní emoci střídá emoce pozitivní (např. radost) z překonání sebe sama a posílení své osoby.

Nejvýraznější dopad sledujeme v oblasti dovedností. Klienti si uvědomují nejčastěji **dovednosti z oblasti komunikace a spolupráce**, na které byl tento program zaměřen. Klienti si v době šetření uvědomovali **použití některých naučených dovedností**. Použili je především **v oblasti dalších her a sportu**. Určitá míra spolupráce a dohody panovala v běžných situacích především mezi klienty, kteří se výjezdu zúčastnili a měli tak zažité společné situace, ve kterých možnosti domluvy úspěšně použili.

Program zapříčinil spíše okrajové dopady v oblasti názorů a postojů. V této oblasti můžeme pozorovat názory spojené s komunikací a chováním. **O jejich pevnosti a použití v praktickém životě, stejně jako o některých naučených dovednostech, bychom mohli nyní pouze spekulovat.** Většina dotazovaných však **možnost použití naučených dovedností připouští** a uvádí případy, kdy by je mohli použít.

Vysledován byl také **dopad na normy chování**. Tento dopad sledujeme především u účastníků, kde v rodině chybí mužská autorita. Účastníkům mnohdy chybí pozitivní i negativní zpětná vazba na jejich chování. **V případě, že je tato zpětná vazba dána neagresivní formou, účastníci se o ní zmiňují i po několik týdnů od výjezdu**, jako o důležité zkušenosti, kterou si uvědomují. Druhou výraznou podoblastí chování, která souvisí s komunikací, je **řešení sporů a nepoužití agresivních reakcí**. Účastníci mluví o zdrženlivosti a případném ustoupení, jako o možném řešení některých situací.

Klienti **výjezd hodnotí jako zdařilý**, jako dobrý označují i vztah k pracovníkům. K dalšímu **sblížení vztahu pracovník a klient** dochází především u těch, kteří nenavštěvují klub tak často a neúčastnili se předchozích výjezdů. Získávají především tolik potřebnou důvěru a ztrácí ostych si o pomoc říci. **Výjezd v těchto případech urychlil seznámení s pracovníkem**, které během poskytování běžných služeb na klubu trvá v některých případech i několik měsíců. **Dobrý vztah k pracovníkům potvrzuje opakovaná účast na výjezdech.**

Atmosféru, která je na výjezdu nastolena, **sledujeme jako jeden z důležitých aspektů dopadu na klienta**. V tomto případě se nejedná o získání určité dovednosti, ale především o zprostředkování zážitku, že taková „harmonická“ situace může vůbec nastat. **Tento zážitek je spontánní a poskytuje výjezd samotný** a nikoli metoda zážitkové pedagogiky.

Výjezd jako celek a především jeho typ, kdy se klienti o sebe starají navzájem, **přispěl do oblasti sebeobslužných dovedností** (např. vaření či úklid). Odůvodnění můžeme spatřovat, především menší účastí klientů NZDM na táborech, kde se o sebe děti navzájem starají. Zde sledujeme také dopad na oblast **sounáležitosti se skupinou**. Ochota udělat něco pro ostatní v tomto ohledu rozhodně stoupla.

Na závěr je důležité také říci, že **zmiňovaná zábava a legrace je na výjezdech pro klienty velice důležitá. Zábava** bude stále jeden z hlavních motivů, který na výjezd klienty přitáhne. Úkolem pracovníků je tedy pro klienty připravit na výjezdu smysluplnou zábavu.

Závěr

Cílem této teoreticko-empirické diplomové práce bylo představit metodu zážitkové pedagogiky a nízkoprahové zařízení pro děti a mládež. Dalším cílem bylo podívat se na spojení těchto dvou témat a odpovědět si na výzkumnou otázku, která zněla: *Jaký význam pro vlastní rozvoj si uvědomují účastníci výjezdu s prvky zážitkové pedagogiky, pořádaného NZDM Dixie?*“

V teoretické části jsme si nejprve **představili nízkoprahová zařízení pro děti a mládež**. Podrobněji jsme se zabývali především cílovou skupinou a službami, které NZDM nabízí a možnostmi použití zážitkové pedagogiky. Poté jsme si nejprve popsali **metodu zážitkové pedagogiky** více z teoretického hlediska. V další kapitole jsme uváděli **možné návody především začínajícím pracovníkům**, kteří by tuto metodu chtěli používat. V poslední kapitole teoretické části jsme si krátce **představili zařízení a organizaci, ve které šetření probíhalo**. V praktické části jsme se jako první zabývali především zvolenými strategiemi a metodami šetření, kterými v tomto šetření byly zvoleny **případová studie a kvalitativní rozhovory s klienty NDZM Dixie**. Tito klienti se zúčastnili víkendového výjezdu, který se konal v listopadu 2010 ve Sloupu v Čechách. V druhé části jsme se věnovali interpretaci dat a formulování závěrů šetření.

Empirické šetření ukázalo, že **hlavní oblastí dopadu pro klienty jsou oblasti komunikace a spolupráce**. Dalším důležitým dopadem bylo **upevnění neagresivních forem jednání a společenských norem chování**. Zmíněné bylo **prohloubení vztahů** mezi klienty. U nových klientů se jednalo i o poznání **pracovníků a získání potřebné důvěry** k dalšímu poskytování služeb. Program také ovlivnil oblast vlastností, a to především odvahy a trpělivosti. V neposlední řadě můžeme sledovat **dopad v oblasti sebeobslužných dovedností**.

Kromě shrnutí závěrů z šetření bych zde rád zdůraznil i závěry osobní. Doufám, že tato práce poslouží jako inspirace dalším pracovníkům NZDM pro používání zážitkové pedagogiky, i přestože používání této metody sebou nese různá úskalí. Druhé přání, které bych rád vyslovil je, že snad tato práce přispěje k dalšímu systematickému zkoumání dopadu podobných programů, alespoň v našem zařízení a např. jeho srovnáním s běžnou činností NDZM.

Osobní obohacení sleduji především v **prohloubení teoretických znalostí o zážitkové pedagogice a v praktické zkušenosti s kvalitativním výzkumem**.

Použitá literatura

Knihy:

1. DRAPELA, V. *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-766-3
2. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
3. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkové pedagogické učení*. Praha : Grada Publishnig. 2009. ISBN 978-80-247-2816-2
4. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1.vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
5. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5
6. JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha : Tiskány MV, 2004 ISBN 80-7312-038
7. MACEK, P. *Adolescence*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
8. NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-276-8
9. NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*, Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0
10. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5
11. PELÁNEK, R. *Průručka instruktora zážitkových akcí*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6
12. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3
13. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
14. PUNCH, K. *Úspěšný návrh výzkumu*. 1. vyd. Praha : Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-468-7
15. REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8
16. SMÉKAL, V., MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti*. Brno : Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-83-8
17. SRB, V. a kol. *Jak na osobnostně sociální výchovu*. Praha : Odysea, 2007. ISBN 978-80-87145-00-5

18. SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0318-1.
19. STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Kostelní Vydří : Karmelitánské, 2000. ISBN 80-7192-500-4.
20. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Sborníky:

1. HOLEC, O. a kol. *Instruktorský slabikář*. Brno : PŠL, 1994.
2. KOLEKTIV AUTORŮ. *Kontaktní práce*. Praha : ČAS, 2007.
3. KOLEKTIV AUTORŮ. *Kontaktní práce 2010*. Praha : ČAS, 2010.
4. KOLEKTIV AUTORŮ. *Pojmosloví Nizkoprahových, zařízení pro děti a mládež*. Praha : ČAS, 2010.
5. *Metodika Nizkoprahových programů YMCA Praha os.* 2011.

Články v časopisech:

1. BEDNÁŘOVÁ, Z. *Streetwork jako metoda sociální práce*. In *Éthum*, 1999, č. 22, s. 19-22.
2. FAFEJTA, M. *Hra – Základ společenství*. In *Gymnasion*. 6. číslo. Praha : PŠL, s. 24-30.
3. LEBEDA, P. *Prevence rizik v Outward Bound*. In *Gymnasion*. 1. číslo. Praha : PŠL, 2004 s. 79.
4. LEBEDA, P. *Teorie komfortní zóny*. In *Gymnasion*. 5. číslo. Praha : PŠL, 2006 s. 146.
5. JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. In *Gymnasion*. 1. číslo. Praha : PŠL, 2004, s. 6-15.
6. NEUMAN, J. *Kurt Hahn – Politik bez úřadu a pedagog bez diplomu*. In *Gymnasion*. 1. číslo. Praha : PŠL, 2004, s. 95-98.
7. TURČOVÁ, I. „Terminologická džungle“ – česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. In *Gymnasion*. 8. číslo. Praha : PŠL, 2007 s. 23-35.
8. PAULUSOVÁ, Z. *Smysl a význam dramaturgie při přípravě zážitkové pedagogiky*. In *Gymnasion*. 1. číslo. Praha : PŠL, 2004 s. 85-89.

Internet:

1. *Bílá kniha* [online]. [cit. 13.02.2011]. Dostupné na:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
2. ČECHLOVSKÝ, J. *Kořeny vzniku NZDM v České republice*. 2005. [online]. [cit. 17.02.2011]. Dostupné na:
http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id188&ite=cas
3. DAMAŠKOVÁ, T. *Vliv zážitkové pedagogiky na osobnost klienta*. Diplomová práce. Olomouc : Fakulta tělesné kultury. Univerzita Palackého. 2008. [online]. Dostupné na:
<http://theses.cz/id/pbstnj/76863-538146613.pdf>
4. KOPEČNÁ, E. *Resocializační program pro mládež v občanském sdružení Proxima sociale*. Diplomová práce. 2008 [online]. Dostupné na:
http://is.muni.cz/th/221908/pedf_m/Diplomova_prace__Resocializacni_program_pro_mladetz.txt?lang=en
5. *Pojmosloví Nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. [online]. [cit. 19.02.2011]. Dostupné na:
http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=202
6. *Poslání YMCA Praha*. [online]. [cit. 28.02.2011]. Dostupné na:
<http://www.praha.ymca.cz/?sec=3>
7. *Standardy kvality sociální služeb pro NZDM*. [online]. [cit. 19.02.2011]. Dostupné na:
http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=195
8. *Vyhláška č. 505/2006 Sb.* [online]. [cit. 19.02.2011]. Dostupné na:
http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?number1=505%2F2006&number2=&name=&text=
9. *Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb.* [online]. [cit. 19.02.2011]. Dostupné na:
http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?number1=108%2F2006&number2=&name=&text=
10. Zappe, P., *Výsledky a efekty edukačního procesu: kvalitativní výzkum kurzů zážitkové pedagogiky*, 2006. [online]. Dostupné na:
<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/34/default.htm>

Seznam obrázků a tabulek

Obrázky

Obr. 1 Komfortní zóna

Obr. 2 Stav plynutí

Obr. 3 Kolbův cyklus učení

Obr. 4 Adairovi kruhy

Tabulky

Tab. 1. Fáze vývoje skupiny upraveno

Tab. 2. Účast na výjezdech a očekávání od výjezdu

Tab. 3. Jedna věta kamarádovi o výjezdu

Tab. 4. Hodnocení programu

Tab. 5. Hodnocení skupiny, sebe a pracovníků

Tab. 6a. Jaké chování se líbí a jaké nikoli 1

Tab. 6b. Jaké chování se líbí a jaké nikoli 2

Tab. 7. Nejlepší a nejhorší zážitek

Tab. 8. Chování

Tab. 9. Komunikace

Tab. 10. Dovednosti

Tab. 11. Vztahy

Tab. 12. Názory a postoje

Tab. 13. Vlastnosti

Tab. 14. Sebeobslužné dovednosti

Tab. 15. Zábava

Tab. 16. Emoce

Tab. 17. Ostatní

Přílohy

Příloha 1	Návod k rozhovoru
Příloha 2	Dotazník pro účastníky
Příloha 3	Dotazník pro pracovníky

Návod k rozhovoru

Očekávání:	1. S jakými očekáváními jsi jel na výjezd?
	2. Jaká očekávání se naplnili a jaká nikoli?
Program: Aktivity Co se dělo + hodnocení	1. Už jsi někdy byl na nějaké výjezdu s námi nebo na nějakém podobném?
	2. Byl v něčem tento výjezd jiný? V čem?
	3. Popiš, co se na výjezdu dělo?
	4. Co z programu bylo nelepší?
	5. Co z programu bylo nejhorší?
	6. Kdybys měl kamarádovi říct jednou větou, jaký ten výjezd byl, jaká věta by to byla?
Jednotlivé kategorie možného dopadu:	
Chování	1. Zkus se pochválit, za něco co jsi na výjezdu udělal?
	2. Zkus říct něco, za co by ses naopak nepochválil?
	a. Jak by ses zachoval příště?
	3. Zkus pochválit někoho jiného, za to jak se v zachoval?
	4. Kdybys měl někomu naopak vytknout, co udělal. Co by to bylo?
Pocity	5. V čem ses na výjezdu překonal?
	6. Co pro tebe byl největší zážitek?
	a. Zkus popsat své pocity, když, ...?
	b. Co ten pocit přesně vyvolalo? Jak ses s ním vyrovnával? Co ti pomáhalo?
	c. Změnilo se díky tomu něco? Přišel jsi na něco nového?
	7. Co pro tebe byl nejhorší zážitek? Nejtěžší situace?
	a. Zkus popsat své pocity, když, ...?
	b. Co ten pocit přesně vyvolalo? Jak ses s nimi vyrovnával? Co ti pomáhalo?
	c. Změnilo se díky tomu něco? Přišel jsi na něco nového?
Postoje a názory	8. Zkus si vzpomenout na nějakou situaci, kdy jsi s někým o něčem diskutoval nebo ses nemohl na něčem shodnout?
	a. O čem to bylo?
	b. Co z toho pro tebe vyplývá?
	c. Jak to dopadlo
Dovednosti	9. Na co jsi na něco svůj názor? Třeba na někoho, kdo tam byl, na sebe či na cokoli jiného?
Informace	10. Co ti ten výjezd dal? A bylo něco, co ti naopak vzal?
	11. Co ses na výjezdu naučil? Využíváš to i nyní?
Vztahy	12. Co ses na výjezdu dozvěděl nového?
	13. Co pro tebe znamenali pracovníci, co byli na programu? V čem?
	14. Co se změnilo ve vztahu k pracovníkům - jednotlivě či celkem (klub)?
Budoucnost	a. Co se změnilo? Co si myslíš, že to způsobilo?
	15. Co si dokážeš představit, že z toho o čem jsme mluvili, využiješ v běžném životě? Už jsi to využil? Kde? Při jaké situaci?
Závěrečné:	16. Jel ses znovu? Co tě k tomu vede? Co čekáš od dalšího výjezdu?
	17. Můžeš říci nejdůležitější věc, kterou ti výjezd dal?
	18. Chtěl/a bys ještě něco dodat k výjezdu?
	19. Chtěl/a bys na závěr něco zeptat k tomuto rozhovoru?

Hodnocení účastníků
(Sloup 2010)

Tento dotazník slouží k tomu, abychom mohli další výjezd pro tebe udělat lepší a zjistili jsme, zda byl výjezd pro tebe k něčemu užitečný. Prosím vyplň ho tedy co nejpodrobněji a pravdivě.

Známkuj jako ve škole 1 - super 5 - hrozný, **poté zdůvodni svoji známku nebo odpověď!**

1. Ohodnot', jak se ti líbilo místo, ve kterém se program konal?

1 2 3 4 5

2. Ohodnot' program, který se konal na výjezdu?

1 2 3 4 5

3. Co bylo nejlepší z toho, co jsme dělali?

4. Co bylo nejhorší z toho, co jsme dělali?

5. Co bys na výjezdu změnil/a?

Změnil/a: _____

6. Ohodnot' přístup pracovníků k tobě.

Helen 1 2 3 4 5 Proč _____

Vašek 1 2 3 4 5 Proč _____

Miša 1 2 3 4 5 Proč _____

7. Ohodnot', jak tvoje skupinka pracovala?

1 2 3 4 5

8. Myslíš si, že se tvoje skupina zlepšila při dohadování u her?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

Příloha 2

9. Pochval se za něco, co se ti na výjezdu podařilo.

10. Naučil/a jsi se na výjezdu něco nového? Co?

ano x ne

11. Chtěl/a bys jet na další výjezd? Proč?

ano x ne

12. Prostor pro jakýkoli vzkaz pracovníkům.

Díky za vyplnění

Hodnocení pracovníků

(Sloup 2010)

1) Organizační tým

Zhodnot' následující kategorie

- a) Jak jsi vnímal/a svou roli (postavení) v organizačním týmu.**
- b) Jak jsi vnímal/a roli ostatních organizátorů.**
- c) Jak se mi v organizačním týmu pracovalo? Případně jaké změny bys potřeboval/a?**

2) Program a organizace

Zhodnot' následující kategorie

- a) Cíle výjezdů a jejich naplňování.**
- b) Program celkově případně konkrétní aktivity, které byly nejvíce přínosné.**
- c) Přínos výjezdu tobě osobně.**

3) Účastníci

Zhodnot' následující kategorie

- a) Jak se ti s touto skupinou pracovalo?**
- b) Jednotliví účastníci výjezdu - co jsi pozoroval/a; na čem bychom s nimi mohli a měli pracovat, co jim výjezd přinesl?**

4) Ostatní

- a) Jiné náměty**